Info DaF

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache

Nr. 1 25. Jahrgang DAAD Februar 1998

Inhalt

Artikel

Dietmar Rösler
Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen 3

Guido Rings
»Multimedia« für kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen zu einem computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer 21

Gerhard Wazel
Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien 36

Didaktik DaF / Aus der Praxis

Hans Werner Hess
DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«? 54

Angelika Braun
Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht 72

Der Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts
›Deutsch als Fremdsprache‹ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen 85

Gerhard Bickes
DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber 97

Bernd Wintermann
Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand 104

(Fortsetzung umseitig)

Berichte	Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache für Lehramtskandidaten der Universität Barcelona *(Roland Grätz und Georg Dietrich, Barcelona)*	111
	Asiatische Germanistentagung »Literatur im multimedialen Zeitalter – Neue Perspektiven der Germanistik in Asien« in Seoul/Südkorea *(Sylvia Bräsel, Sofia, Köln/Erfurt)*	115
	Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig *(Frank G. Königs, Leipzig)*	121
	Arbeitsplätze nur durch Eurofighter? Erklärung der Teilnehmer am Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache vom 9.–11. Oktober 1997 an der Universität Leipzig	122
	Stipendien für Wirtschaftsdeutsch	122
Tagungsankündigung	29. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V. am 24.–26. September 1998 in der Technischen Universität Dresden	124
Bibliographie	*Dietrich Eggers, Evelyn Müller-Küppers u. a.* Auswahlbibiographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1997	125
Über die Autoren		166
Abstracts		168

Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen[1]

Dietmar Rösler

1. Einleitung

Ich werde in diesem Text nur an den Stellen, an denen es sich beim besten Willen nicht vermeiden läßt, das Wort *Konstruktivismus* zu Papier bringen, da ich mit Ausdrücken wie »Umsetzung konstruktivistischer Lernprinzipien in der Schule« (Wolff 1994: 416) nichts anfangen kann. Mich interessiert generell, wie bei institutionell gesteuertem Lernen durch Kreativität und Selbstbestimmung Fremdsprachenlernen optimiert *und* Bildungsprozesse angestoßen werden, und speziell in diesem Aufsatz die Frage, ob und wie weitgehend dabei die Neuen Medien eine beflügelnde Rolle spielen können. Daß durch den philosophischen Zeitgeist mit der vermehrten Aufmerksamkeit für den nun ja wirklich nicht gerade erst neu entdeckten Konstruktivismus[2] derartige Fragestellungen Rükkenwind erhalten, empfinde ich als angenehm; an der Bedeutung der Fragestellung änderte sich für mich jedoch wenig, wenn der Wind sich drehen würde.

Eine souveräne Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung setzt spätestens seit Mitte der siebziger Jahre nichts mehr um oder wendet gar an; sie ist offen für Entwicklungen und Konzepte, seien es philosophische, technologische oder der Hirnforschung entstammende, und freut sich, wenn sie durch sie ihren eigenen komplexen Gegenstand erhellen und dadurch wiederum zu einer sich verändernden Lehr- und Lernpraxis beitragen kann.

Die Entwicklung der autonomieorientierten Didaktik-Diskussion[3] könnte im Verbund mit der im technologischen Bereich dazu führen, die Künstlichkeit des Fremdsprachenlernens außerhalb des zielsprachigen Raums zwar nicht abzuschaffen, aber doch zumindest ein schönes Stück weit zurückzudrängen. Durch die Neuen Medien mit ihrer schnellen Raumüberwindung und der anderen Art des Zugriffs auf Informationen können zumindest im Bereich des Fremdsprachenlernens außerhalb des zielsprachigen Raums autonome Projekte in bisher nicht möglicher Weise gefördert werden.

Die Fremdsprachendidaktik durchläuft deshalb meines Erachtens zur Zeit eine äußerst spannende Phase, in der sie in das institutionell gesteuerte Lernen bis-

1 Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Justus-Liebig-Universität Gießen am 14.5.97. Alle Zitate und Verweise auf Seiten im Internet waren korrekt am 10.5.97.

2 Zur Bedeutung des Konstruktivismus für die Diskussion des Fremdsprachenlernens vgl. z. B. Wolff (1994) oder Wendt (1996: 61–99).

3 Vgl. zur Lernerautonomie Little (1994) oder (1996) und die Bibliographie Mißler/Wolff (1994).

her noch unübliche und ungeübte Elemente des natürlichen Lernens integrieren kann. Die damit verbundene Begeisterung sollte jedoch durch zwei Einschränkungen in Schach gehalten werden. Zum einen besteht die Gefahr, daß mit der Annahme, durch die Neuen Medien sei ein selbständiges Lernen viel einfacher, durch Investitionen in Selbstlernzentren[1] Lehrende dort eingespart werden, wo sie dringend notwendig wären, um autonomes Lernen überhaupt erst zu befördern. Und zum anderen könnte ein naives Autonomie- und Authentizitätskonzept, das die Manipulierbarkeit elektronischer Information nicht konsequent bedenkt und die Eingeschränktheiten institutionellen Lernens nicht ernst genug nimmt, leicht zum Marketingbegriff und damit verschwendet werden als neues Etikett im Paradigmenwechselspiel. Und das hat ein für Lernen so wichtiges Konzept wie das der Autonomie nicht verdient.

Ich möchte im folgenden anhand der Diskussion ausgewählter[2] Beispiele – CD-ROM und speziell *Interactive video*, Internet und speziell Email – zeigen, wo die Bluffs und die Gefahren bei der Diskussion um die Neuen Medien für das Fremdsprachenlernen liegen und wo das ungeheure Potential ist, das wir gerade beginnen auszuschöpfen. Dem vorangestellt seien einige gegen den Strom schwimmende Bemerkungen zur aktuellen didaktischen Autonomie-Diskussion.

2. Wie autonom ist autonomes Lernen in Institutionen?

In deutschen fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften finden sich in letzter Zeit Themenhefte[3] zu selbstgesteuertem Lernen, prozeßorientierter Didaktik und Lernerautonomie oder auch einzelne Titel wie »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«[4] – trotz des Fragezeichens erneut ein Beispiel für die Unsitte, ›im laufenden Verfahren‹ einen möglichen Paradigma-Status anzudeuten, statt diesen von Wissenschaftshistorikern mit sicherem zeitlichen Abstand rekonstruieren zu lassen.

2.1 Läßt sich autonomes Lernen davor schützen, als Vehikel für Paradigmenwechselspielchen herhalten zu müssen?

Der neue Ansatz hat ein Feindbild, das produktorientierte Lernen. Darunter sind zu verstehen,

> »die in der Praxis immer noch vorherrschenden formal-strukturalen und kommunikativ-handlungsorientierten Curricula. Der Unterricht folgt einer von Experten festgelegten lexikalisch-grammatischen

1 Selbstlernen bezieht sich auf den organisatorischen Modus, der aus der Entscheidung der Lernenden, ohne Lehrer und Klassenzimmer zu lernen, entsteht, Autonomie bezeichnet die geistige Unabhängigkeit, die die Lernenden dabei entwickeln. Während viele Selbstlernprogramme einen sehr starken impliziten Lehrer enthalten, der die Lernenden strikt führt, ihnen also gerade kein autonomes Lernen ermöglicht, soll autonomes Lernen dazu führen, sich der eigenen Lernwege bewußt zu werden und daraus Schlüsse zu ihrer Verbesserung zu ziehen.

2 Ausgelassen werden müssen hier die Bedeutung, die das Satellitenfernsehen und traditionelle Übungsprogramme auf dem Computer für die Individualisierung des Lernens und den ungesteuerten Zugang zur Zielsprache haben. Als empirische Überprüfung der Effektivität von Lernsoftware für universitäre Deutschlernende vgl. Hess/Staehlin (1997).

3 Vgl. z. B. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* Heft 1 oder das *Friedrich Jahresheft 1997* – mit dem Thema »Lernmethoden. Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit«.

4 So der Titel von Wolff (1994).

Progression […] Das Lehrmaterial wird dort situativ verpackt angeboten und soll kommunikativ-handlungsorientiert erarbeitet werden. Was bewertet wird, sind aber in der Regel vor allem die normativ korrekten Sprachprodukte. Die Kunst des handlungsorientierten Lehrens besteht dabei darin, daß der Lehrer Sprechanlässe findet, die es den Schülern ermöglichen, das, was sie lernen und sagen *sollen*, als etwas zu empfinden, was sie sagen *wollen*.« (Jost/Multhaup 1996: 32; Hervorhebung im Original – dr)

Zwar kommt bei mir als einem Ex-Auslandsgermanisten, der in den letzten Jahren in der Curriculumsentwicklung verstärkt auf die problematischen Nebenwirkungen einer allzu überbordenden kommunikativen Begeisterung in den Schulen hat reagieren müssen[1], durchaus einen Moment lang Schadenfreude auf, wenn ich lese, daß der kommunikativ-handlungsorientierte Bereich, der ja selbst nicht ganz frei davon war, das literatur- und strukturorientierte Fremdsprachenlernen auf Klischees zu reduzieren, um sich idealtypisch davon absetzen zu können, nun mit diesem zusammengefaßt zum Hintergrund wird, vor dem ein noch neuerer Ansatz glänzen kann. Aber da mit dieser Gegenüberstellung mal wieder die gesamte bisherige Lehr- und Lernpraxis auf den Müllhaufen der Geschichte geworfen wird, kommen einem doch Zweifel, ob auf diese Weise ein sinnvoller Beitrag zur Differenzierung des Fremdsprachenlernens geleistet wird.

Der neue Ansatz leitet sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen anderer Disziplinen ab:

»Unter Prozeßorientierung verstehen wir ein besonders von Erkenntnissen der Kognitions- und Lernpsychologie, der Psycholinguistik, der neuhermeneutischen Texttheorie begründetes komplex-integratives fremdsprachendidaktisches Konzept, das auf Intensivierung und Vertiefung des Fremdsprachenerwerbs durch möglichst kontinuierliche Anregung subjektiver Lernprozesse zielt. Das sind vor allem Prozesse der Aktivierung und Modifizierung subjektiv repräsentierten faktischen und handlungsbezogenen Sprach-, Welt- und Selbstwissens sowie Vermittlungsprozesse zwischen repräsentierter und präsentierter Information. Die vielfältig ineinandergreifenden Aktivierungs-, Vermittlungs- und Modifizierungsprozesse begründen Konzept und Sprachbildung wesentlich«. (Gienow/Hellwig 1996: 6)

Eigentlich hat doch spätestens seit der Diskussion um den audio-lingualen Ansatz und den Phantomansatz des *cognitive code learning* die Position, Vorgehensweisen beim Fremdsprachenlernen ließen sich direkt aus Entwicklungen in der Linguistik und der Psychologie herleiten, keine Rechtfertigung mehr, aber hier scheint die Gefahr zu bestehen, daß aus der inzwischen doch recht souveränen Position der Fremdsprachendidaktik des ›Wir nehmen zur Kenntnis, was um uns herum geschieht, und integrieren es da, wo es sinnvoll ist, in unseren Umgang mit dem komplexen Gegenstand Fremdsprachenlehren und -lernen‹ wieder eine angewandtere Form wird, ein ›Wir sind von bestimmten Forschungsergebnissen in Linguistik und Psychologie so überzeugt, daß diese unseren gesamten Umgang mit dem Fremdsprachenlehren und -lernen zwingend umgestalten‹.

Damit sage ich nichts gegen die Idee der Prozeßorientierung, sondern wundere mich nur über das erneute Auftauchen einer Basisfach-Abhängigkeitsdimension. Es scheint mir außer Frage zu stehen, daß sich aus den Erkenntnissen, die die

1 Vgl. die die Konsequenzen der schulischen kommunikativen Begeisterung für das universitäre Deutschlernen in Großbritannien und Irland diskutierenden Beiträge in Harden/Marsh (1993).

kognitions- und naturwissenschaftliche Forschung in den nächsten Jahren und Jahrzehnten über die Verarbeitungsprozesse des Gehirns zu Tage fördern wird, weitreichende Konsequenzen für das Lernen von Fremdsprachen ergeben werden. Aber warum muß man, wenn die an der Hirnforschung Beteiligten schon eindringlich darauf hinweisen, wie sehr sie erst am Anfang ihres Weges stehen, dann in der Fremdsprachendidaktik gleich einen Neuansatz kreieren, der Gefahr läuft, die konkreten Lernbedingungen in Institutionen ›wegzudenken‹, statt sie vorsichtig mit den sich aus Technologie und Hirnforschung ergebenden Anregungen in Beziehung zu setzen? Warum, böse gefragt, muß man ausgerechnet dann, wenn man von der Selbstreferentialität des Gehirns überzeugt ist, von der Interaktion von Erfahrenem und Wahrgenommenem, Autonomie überhöhen, statt diese in produktive Interaktionen mit erfahrenem Lernen in Institutionen treten zu lassen?

2.2 Erscheinungsformen des autonomen Lernens

Wie sieht dieses neue Lernen, der Wechsel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus, aus? In einem Artikel mit der schönen Überschrift »Lernen lernen« (Wolff 1997) finden sich die folgenden Gestaltungsparameter:

»Die inhaltliche Repräsentation eines Gebietes in seiner ganzen Komplexität […] Der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können […] Die Schaffung einer authentischen und komplexen Lernumgebung im Sinne der realen Wirklichkeit […] Die Bewußtmachung des eigenen Wissenkonstruktionsprozesses […] Die selbständige Auswahl und Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken […] Das kooperative Lernen«. (Wolff 1997: 108)

In Gienow/Hellwig (1996), dem Basisartikel von *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* Heft 1, werden in einem Kasten 18 prozeßorientierte Lern- und Arbeitstechniken für die Sprachproduktion und Rezeption präsentiert. Sie reichen vom stichwortartigen Aufschreiben der Inhalte eines Textes über das Erstellen einer Textgliederung und das Ausfüllen von ursprünglich vorhandenen oder nachträglich eingefügten Leerstellen eines Textes bis hin zur Übersetzung eines Textes und zur Umgestaltung eines Textes, z. B. der Verwandlung eines Erzähltextes in ein Hörspiel oder dargestelltes Spiel (vgl. ibd.: 5). In diesem Kasten steht nichts, was in der Schreib- und Verstehensdidaktik nicht schon längst bekannt ist.

Und hätte ich vor dem Zitat nicht mit der Erwähnung des Stichworts Konstruktivismus den Verstehensprozeß des Lesers in eine bestimmte Richtung gelenkt, dann hätte mancher Leser assoziiert: Reformpädagogik, Jena-Plan, Wochenpläne, die in Grundschulen hängen, Handlungs- und Projektorientierung als die heißesten Didaktikthemen der letzten Jahre, Freinet, Freire, Illich, der Lehrer als *facilitator* im Sinne von Carl Rogers. Und natürlich kann man auch seinen Comenius wieder hervorholen, bei dem ja auch schon zu lesen ist, daß die Jugend leicht zu erziehen sei, wenn man dem Geiste nichts aufzwingt, wonach er nicht aus freien Stücken verlangt, wenn alles durch sinnliche Anschauung und zu gegenwärtigem Nutzen gelehrt wird (vgl. Comenius 1992: 96f.). Wie neu auch immer die psycholinguistische Absicherung des neuen didaktischen Paradigmas ist, im Hinblick auf die Organisation des Lernens hat es viele ehrwürdige Vorfahren, auf die es sich ebenso berufen könnte, und Lehr- und Lernformen, die es auch nicht erst seit gestern gibt.

Die favorisierte Sozialform des autonomen Lernens ist die Kleingruppenarbeit, Frontalunterricht ist hingegen nicht ak-

zeptabel. Ich habe ganz bestimmt nichts gegen so viel arbeitsteilige Gruppenaktivität wie möglich, aber: lerne ich nicht *auch* gut durch eine ganz traditionell frontal erzählte Geschichte (vgl. Meyer/Meyer 1997)? Versuchen wir nicht gerade, in der Wortschatzdidaktik das Geschichtenerzählen wieder zu etablieren (vgl. Weinrich 1991), übrigens mit Bezug auf die gleichen psycholinguistischen Forschungsergebnisse, auf die sich auch die konstruktivistischen Didaktiker berufen? Und wie klassifizieren wir eigentlich das Fremdsprachenlernen eines Heinrich Schliemann, der, wenn man seiner Autobiographie zumindest in dieser Hinsicht trauen kann, Fremdsprachen dadurch lernte, daß er Bücher und selbstverfaßte kurze Texte der jeweils neuen Sprache auswendig lernte? Keine Gruppenarbeit, keine Lernpartner, aber doch wohl äußerst autonom im Hinblick auf Lernweise und gewählte Inhalte (vgl. Meyer 1997).

Seinen Platz im neuen Ansatz verliert das Lehrwerk, das durch die qualitativ andersartige Sozialform Telekommunikation verdrängt werden soll:

> »An die Stelle des Lehrwerks tritt eine soziale Interaktionsform, die sich von lehrwerkbestimmten Sozialformen qualitativ dadurch unterscheidet, daß sie eine etwaige Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis aufhebt und als Folge echte Kommunikation erzeugt« (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 63)

Mir scheint die Annahme, daß beim institutionalisierten Lernen in Schulen und Hochschulen Autonomie und Authentizität – die Aufhebung der Distanz zwischen Klassenzimmer und Lebenspraxis (!) – dadurch gewährleistet ist, daß neue Kommunikationskanäle bereitgestellt werden, recht naiv zu sein. Menschen weben in der Kommunikation soziale Netze und tauschen sich über Inhalte aus. Die sozialen Gesetze für Kommunikation in (Zwangslern-)Institutionen sind nicht dadurch außer Kraft gesetzt, daß ein Kommunikationspartner sich physisch an einem anderen Ort aufhält. Warum, wenn der Reiz des Neuen des Mediums einmal verflogen ist, soll allein die Tatsache, daß ich mit jemand in Alaska kommunizieren kann, schon ausreichend sein für selbstgesteuertes Englischlernen? Bloß weil da ein muttersprachlicher Sprecher der Sprache sitzt und die Kommunikation damit echt ist? In deutschen Klassenzimmern sitzen, ganz ohne Medien, Sprecher verschiedener Sprachen nah beieinander, was ganz offensichtlich nicht zu einem Ausbruch von partnerschaftlichem Erwerb des Türkischen oder Russischen durch deutsche Kinder geführt hat!

Und was ist, wenn alle Lernenden mit Personen der Zielsprache elektronisch kommunizieren? Hätten wir dann wirklich das Authentizitätsproblem gelöst? Als Rollenspiele Mode wurden, glaubten manche, damit könne man endlich auch im Klassenzimmer echt kommunizieren, bis man ihnen nachweisen konnte, daß zwischen authentischem und zitierendspielendem Handeln große Unterschiede bestehen. Dann glaubten die Verfechter von Simulationen (vgl. Jones 1982), mit diesen habe man im Klassenzimmer das Authentizitätsproblem endgültig gelöst, weil die Teilnehmer bei Simulationen im Gegensatz zum Rollenspiel die angenommene Person tatsächlich verkörperten. Werch ein Illtum!

Souveräner im Hinblick auf die ›neue Qualität‹ ist da wohl die Einschätzung von Donath (1997), der eine resümierende Bilanz zur elektronischen Kommunikation durch das Internet vorlegte, die nicht nur Wochenpläne, Lieblingsthemen der Sekundarstufe I, notwendige Vorarbeiten und Gedanken zur Rolle des Lehrers als *facilitator* enthält, sondern die sich auch ganz selbstverständlich als Teil ei-

nes kommunikativen und handlungs- und projektorientierten Unterrichtskonzepts versteht und autonomes Lernen per Email integriert sieht in den Unterricht u. a. dadurch, daß es »das Lehrbuch und die darin vermittelten Informationen (ergänzt)« (ibd.: 34).

2.3 Behutsame Autonomie

All dies spricht nicht dagegen, sich ausführlicher als bisher mit der Bedeutung der Selbststeuerung für das Fremdsprachenlernen auseinanderzusetzen. Solange es noch für normal gehalten wird, daß man Sprachen in Schulen am besten über viele Jahre in kleinen Häppchen lernt, nicht integriert in reale und virtuelle Begegnungen und nicht verbunden mit den Sachen, die man in anderen Fächern aufnimmt, kann man gar nicht genug über alternatives selbstbestimmtes Sprachenlernen nachdenken. Das sollte man aber nicht verwechseln mit einer Verabsolutierung des Autonomiekonzepts, vor allem, wenn man es, wie im Fach Deutsch als Fremdsprache, weltweit mit Lernenden mit höchst unterschiedlichen Sprachlerntraditionen zu tun hat.

Die überhöhten Authentizitäts- und Autonomieannahmen, die im Augenblick die aufregenden Projekte begleiten, werden sich meines Erachtens bald als störend erweisen. Die Projekte finden weiterhin im Bereich des institutionellen Lernens außerhalb des zielsprachigen Raums mit seinen Beschränkungen, seinen Prüfungen, Unlustgefühlen usw. statt. Durch autonome und besonders durch technologieorientierte autonome Projekte werden dessen Grenzen ausgereizt und Elemente des natürlichen Lernens soweit wie möglich in das Lernen in Institutionen hineingedrückt: das ist ein großer Fortschritt. Die dogmatische Propagierung von Autonomie und Authentizität im institutionalisierten Lernen durch die Anwendung einer bestimmten medialen Lernform ignoriert aber die vielen Kräfte, die auf das institutionalisierte Lernen einwirken, und eine radikal konstruktivistische Fremdsprachendidaktik darf sich dann in Zukunft nicht wundern, wenn die Lernenden genauso wenig Lust zu ›noch'm‹ Projekt haben wie überfütterte Kommunikative Reißaus vor ›noch'm‹ Rollenspiel nahmen oder früher überdrillte Audiolinguale vor ›noch'm‹ Sprachlaboreinsatz.

3. Vor- und Nachteile beim Einsatz einer CD-ROM

Inwieweit tragen die Neuen Medien zur Ausreizung der Grenzen autonomen Lernens in Institutionen bei? Als problematisch stellt sich der Einsatz von CD-ROMs heraus.

3.1 Der Platz-Vorteil

Die Vorteile der CD-ROM für das Fremdsprachenlernen liegen auf der Hand. Variables statt lineares Material, die Interaktion von Schrift, Bild und Ton. Gespeicherte Landeskunde wird gleichzeitig hör-, les- und sichtbar, Enzyklopädien wie *encarta* machen die Suche nach Informationen leicht, und alles wird immer billiger[1].

Größere Korpora elektronisch lesbarer Texte (vgl. Wagner 1996) wie z. B. ein Jahrgang des *Spiegel* liefern bei Anwendung von Konkordanzprogrammen[2] für bestimmte Wörter und grammatische Strukturen die sprachlichen Umgebungen und damit den Lehrenden authenti-

1 Schon für 12,98 DM bekam man im Frühjahr 1997 bei ALDI die neue Deutsche Rechtschreibung, 120 000 Stichwörter und ein Programm zur Umwandlung von Texten aus der alten in die neue Schreibweise.

2 Vgl. z. B. Groß/Mißler/Wolff (1996).

sche Kontexte, die die isolierten Sätze der Beispiele und Übungen aus Grammatikbüchern ergänzen oder gar verdrängen können.
Unter dem Gesichtspunkt des autonomen Lernens ist die CD-ROM allerdings jenseits dieser unbestreitbaren Vorteile als Träger von Informationen mit interessanten Zugriffsmöglichkeiten auf diese nicht unproblematisch. Ich möchte das an zwei Beispielen demonstrieren, rückblikkend an der Frage, ob *interactive video* per Videokassette oder per CD betrieben werden sollte, und am Beispiel eines Anfängerkurses auf CD-ROM.

3.2 Technologischer Fortschritt als didaktischer Rückschritt: ein Beispiel aus dem Bereich interactive video

CDs speichern mehr als Kassetten, sie haben eine mehr oder weniger perfekte Standbildqualität und man kann, ohne zu spulen, sofort an jede gewünschte Stelle springen, was bei einem linearen Videoband nicht möglich ist. Vom Standpunkt der Materialpräsentation und auch der interaktiven Aufbereitung des präsentierten Materials ist die Diskette also der Videokassette eindeutig überlegen. Entsprechend eindeutig ist die Entwicklung von *interactive video*: die Kassette spielt keine Rolle. Mit dem technologischen Vorteil einher geht aber ein didaktischer Nachteil. CDs enthalten, wie gut auch immer es erschlossen ist, bisher noch nur das Material, das die Hersteller bereitstellen. Das ist unproblematisch, wenn man in museumspädagogischen, kunstgeschichtlichen oder bestimmten landeskundlichen Bereichen Informationen so gut wie möglich aufbereitet präsentieren will. Es wird dann zum Nachteil, wenn man weiß, daß beim Fremdsprachenlernen die Vorbestimmung der Lerninhalte durch die Lehrmaterialmacher, egal ob sie per Lehrbuch oder CD erfolgt, ein Hindernis für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen, das von den Bedürfnissen vor Ort ausgeht, werden kann.
Am Dubliner Centre for Language and Communication Studies wurde in den frühen achtziger Jahren ein Gerät entwikkelt, *Autotutor* genannt, das dezentral die Entwicklung von Hör-Seh-Verstehen fördern sollte (vgl. Little 1991). Der *Autotutor* bestand aus einem Personal-Computer, einem VHS-Videorecorder und einem Bildschirm. Sein Ziel: Authentisches Videomaterial sollte mit Hilfe dieses Gerätes in Selbstlernmaterial[1] für Fremdsprachenlerner umgewandelt werden.
Das Video-Band enthielt z. B. die aktuelle Nachrichtensendung des Vorabends oder ein aktuelles Kulturmagazin. Ausgewählt wurden diese nach den thematischen Interessen der jeweiligen Lernenden, die Erstellung der Verstehensübungen erfolgte zugeschnitten auf ihren Sprachstand. Sobald dieses Videoband von den Lernenden durchgearbeitet worden war, konnte es durch ein neues, aktuelles ersetzt werden[2]. Der *Autotutor* war also ein Service für Lehrer, die Progamme

1 Die Anwendungen des *Autotutor*, die ich gesehen habe, waren relativ traditionelle Verstehensübungen. Die Lernenden wurden mit einem Menü konfrontiert, auf dem sie sich ein Thema aussuchen konnten, zu diesem Thema gab es einen Film, zu diesem wiederum Übungen, die den Inhalt des Films zusammenfassen sollten, es gab Sprünge zu Zusatzinformationen, weitere Übungen und Zugang zu einem textspezifischen deutsch-englischen Glossar. An beliebigen Stellen konnte das Programm vor- und zurückgespult werden. Verglichen mit dem, was per CD heute möglich ist, sah das relativ simpel aus. Auch hat man sicher schon elaboriertere Verstehensübungen auf Papier gesehen als dort auf dem Bildschirm. Aber darauf kommt es in diesem Zusammenhang nicht an.

für selbstlernende Fremdsprachenlerner schrieben, eine Art Autoren-Programm für das Hör-Seh-Verstehen. Im Gegensatz zu interaktivem Video per CD, wo die angeschaffte Diskette auf Dauer inhaltlich festgelegt als Lehrprogramm bleibt, hergestellt von zentralen Produzenten, weit entfernt von den Lernenden, kann der dezentrale *Autotutor* direkt auf Sprachstand und inhaltliche Bedürfnisse der Lernenden eingehen, von diesen auch ein Feedback über ihr Lernverhalten als Selbstlerner erhalten und die nächsten Umgangsweisen mit dem visuellen Material wiederum an dieses Feedback anpassen.

Die technisch eindeutig unterlegene Variante Kassette war also der technisch überlegenen Variante CD didaktisch überlegen. Der technologische Fortschritt hat hier vorerst lehrmaterialdidaktisch einen Rückschritt bewirkt, der erst dann wieder aufgehoben (und dann aufgrund der überlegenen Zugriffsmöglichkeiten auch gleich zum didaktischen Fortschritt) würde, wenn die ›Beschreibbarkeit‹ einer CD der der Kassette angeglichen ist.

3.3 Technologischer Fortschritt als didaktischer Rückschritt: ein Beispiel aus dem Anfänger-Bereich

Ein CD-ROM-Anfängerkurs wie *Learn to speak German* (Learning Company 1995), den es baugleich auch für andere Sprachen gibt, ist auf den ersten Blick eine aufregende Angelegenheit. Kaum hat man ihn eingeschaltet, gibt es Landeskunde pur – Bilder und Musik von Karl dem Großen bis heute, schön gemacht und bunt gemischt, Kafka und Beethoven ebenso wie Bismarck, Adenauer und Alltagsszenen. Eine ›Orientation‹ genannte Seite gibt dem Lernenden einen Überblick über den Kurs. Sein Lernziel wird expliziert: ›how to approach a stranger‹ lernen wir beispielsweise in Lektion 1, und schon bietet sich ein Menü mit einer Auswahl von Lernschritten an: man kann per Vokabellernen, Movie, Story, Grammatikübungen usw. einsteigen.

Die Vorteile des Lernens per CD springen sofort ins Auge: jedes Teilstück einer Szene kann beliebig wiederholt werden, diverse abrufbaren Hilfen stehen bereit, landeskundliche Hintergründe ebenso wie sprachspezifische Erklärungen, einsprachig oder zweisprachig, wobei bei den einfachen 1:1-Entsprechungen, die das Übersetzungsfenster liefert, allerdings nicht nur überzeugte Verfechter einer interkulturellen Wortschatzvermittlung zusammenzucken werden[1]. Was macht man mit diesem Wunderwerk?

Als Testperson beginne ich, frei und autonom in meinen Entscheidungen, mit dem Vokabellernen, das sich als Spiel herausstellt, ich gegen das Programm. Ein englischer Stimulus ›the (f)‹ erscheint, ich, ein muttersprachlicher Sprecher des Deutschen, spreche ›die‹ ins Mikrophon, der Computer antwortet ›stimmt nicht ganz‹ und stellt den Spielstand auf 1:0 für sich ein. Dann spielt er seine richtige Lösung ›die‹ ab und wiederholt mein ›die‹, ich höre nicht, was ich falsch gemacht haben könnte, es wird mir auch nicht erklärt.

Nächster Stimulus: ›later‹. Ich übertreibe, sage ›spääääter‹, erhalte dafür überraschenderweise einen Punkt. Unentschieden.

Beim nächsten Stimulus ›the (m)‹ werde ich frech, statt ›der‹ sage ich ›Unsinn‹, ich erhal-

2 Mit jeder Verstehensübung, mit jedem Verweis auf Hintergründe wurde die Arbeit für die Bearbeiter einfacher. Die Programm-Schablone für die Entwicklung der Übungen blieb bestehen, sie und die Inhalte mußten natürlich der neuen Sendung angepaßt werden, die Bearbeitungszeit reduzierte sich aber bei jedem Einsatz.

1 Vgl. Müller (1994) zur Kritik des vorschnellen Bildens von Äquivalenten und zur interkulturellen Bedeutungsvermittlung.

te meinen verdienten Punkterückstand und wieder die Fehlermeldung ›stimmt nicht ganz‹. Das ist zwar motivationspsychologisch nett, aber doch äußerst unbefriedigend, der offensichtliche Unsinn hier und der Fehler vorher, den ich selber nicht entdecken konnte, erhalten die gleiche Rückmeldung ›stimmt nicht ganz‹.

Nun packt mich der Ehrgeiz, ich möchte schließlich gewinnen, Auf die kontextlosen Stimuli ›first‹ und ›about‹ antworte ich mit ›zuerst‹ und ›um‹. Pech – ich hätte ›erst‹ und ›über‹ sagen müssen, so stimmt es wieder nicht ganz und ich liege 4:1 hinten. Ich resigniere – wahrscheinlich werde ich jetzt gleich von Mister Trappatoni ausgewechselt –, antworte auf den Stimulus ›can‹ mit ›Dose‹ und erhalte verdientermaßen einen weiteren Strafpunkt. Nach dieser verheerenden Niederlage schaue ich mir ganz selbstbestimmt erstmal das Movie an, bevor ich mich in die nächsten Übungen stürze. Dort erlebe ich weitere Überraschungen:

Bei einer graphisch sehr ansprechend gestalteten Übung, bei der ich Substantiven einen definiten Artikel zuordnen muß, macht es offensichtlich einen Unterschied, welchen falschen Artikel ich verwende, denn manchmal erhalte ich bei Fehlern ein aufmunterndes ›stimmt nicht ganz‹, manchmal ein strenges ›das stimmt nicht‹. Sollte es hier eine von der germanistischen Linguistik noch nicht entdeckte Tendenz zum semiakzeptablen Zweitgenus für Substantive geben, deren Angabe die freundlichere Fehlermeldung auslöst?

Echt verblüfft bin ich bei einer anderen Übung, als ich auf die Aufforderung, einen Fremden höflich anzusprechen, ›Entschuldigen Sie bitte‹ sage und mir anhören muß, daß auch das nicht ganz stimmt. Beim Abhören erfahre ich dann, daß ich mich für ›Entschuldigung‹ oder ›Entschuldigen Sie‹ hätte entscheiden müssen. Mein ›bitte‹ hatte in der höflichen Aufforderung nichts zu suchen.

Selbst bei Lektion 1, dort, wo die sprachliche Vielfalt der Lernenden noch stark begrenzt ist, finden wir also keine akzeptable Fehleranalyse, kein tieferes Eingehen auf die sprachlichen Aktivitäten der Lernenden vor. Autonom ist diese CD weitgehend nur im Hinblick auf den Zeitpunkt des Ein- und Ausschaltens und der Bestimmung der Abfolge der Lernschritte, im Hinblick auf die möglichst weitgehende Selbstbestimmung von Inhalten und Lernformen sind die Lernenden hier aber ebenso wenig autonom wie bei traditionellen Selbstlernmaterialien.

Zwar wird es bessere CD-ROMs geben als diese, CDs, bei denen in das Kleinklein der Vermittlung ebenso viel Arbeit investiert wird wie in die aufregende Benutzeroberfläche. Aber auch dann bleibt ein Sprachlehrgang auf CD ein Fertigprodukt, das man kaufen kann. Es ist eine der vielen ironischen Wendungen in der Diskussion um Lernen und Neue Medien, daß zu einem Zeitpunkt, wo in der traditionellen Lehrmaterialanalyse auch mit größeren Scheuklappen nicht mehr zu übersehen ist, wie lernerfern und eigentlich unhaltbar die sogenannten großen weltweit einsetzbaren DaF-Lehrwerke sind und wie problematisch der Einsatz von nicht auf die Bedürfnisse vor Ort zugeschnittenem Lehrmaterial ist, nun durch eine technologische Neuerung wieder Lehrwerke auf den Markt kommen werden, die mit einer äußerst oberflächlichen Lernerorientierung arbeiten, die sich auf die Benutzeroberfläche beschränkt.

Solange CD-ROMs nur die Rolle des Lehrsklaven spielen, der unendlich geduldig sein enzyklopädisches Wissen nur dann hervorholt, wenn der, in heutiger Terminologie, autonome Lerner danach verlangt, sind sie ohne Zweifel eine Bereicherung für Kulturvermittlung und Spracherwerb. Wenn sie den Lernprozeß bestimmen, dann sind sie, trotz der vermeintlich Autonomie fördernden Benutzeroberfläche, ein strenger Magister, stärker steuernd und weitaus weniger kompetent diagnostizierend als sich das die

heutigen Magister in den Klassenzimmern trauen würden.

4. Autonomes Lernen im Internet

Während bei einer CD-Rom Personen oder Gruppen von Personen Informationen wie auch immer aufbereitet zu einem bestimmten Thema und mit einer intendierten Käufergruppe zusammenstellen, ist im Internet die Lage weitaus unübersichtlicher.

4.1 Sechs Möglichkeiten, das Internet einzusetzen

Da im Internet alles möglich ist, findet man auch alles Mögliche. Nützliches wie das Langenscheidt-Handwörterbuch mit seinen 220.000 Einträgen oder ausgewählte Kapitel der deutschen Grammatik, die als integrierte ›Sprungpartner‹ für Lernende mit der Begleitsprache Englisch in Frage kommen, aber unter der Überschrift ›Deutsche Grammatik‹ eben auch eine Homepage[1], auf der zu elf Grammatikthemen unsystematisch einige Punkte angesprochen werden.

Neben dem didaktisch bisher am besten erforschten Aspekt, dem Einsatz von Email, auf den ich in Kap. 5 gesondert eingehen werde, finden sich im Internet unter Sprachlerngesichtspunkten zumindest sechs unterschiedliche Entitäten:

a) Nicht im Hinblick auf Sprachlernende produzierte Informationen zur Zielsprache und Zielkultur, die einfach vorhanden sind und gehört, gelesen und gesehen werden können – ungesteuerte Sprach- und Landeskunde sozusagen.
b) Für das Sprachlernen relevante Informationen wie Grammatiken oder Wörterbücher.
c) Versuche, die im Netz vorhandenen Informationen unter Sprachlerngesichtspunkten zu sammeln, sie aufeinander zu beziehen und/oder sie für das Sprachenlernen didaktisch aufzubereiten.
d) Räume, in denen man direkt miteinander kommuniziert, sog. Chats[2].
e) Am problematischsten: direkt für das Internet erstelltes Sprachlernmaterial.

Und schließlich

f) Foren, auf denen Lehrende und Lernende über das Lernen und Lehren miteinander kommunizieren können.

Auf den ersten Blick unschlagbar ist das Internet natürlich im Bereich der brandaktuellen Landeskunde. Hier zeigt sich ein genuiner Vorteil des Mediums für selbstbestimmtes Lernen. Authentische Texte aller Art, jeweils aktuell, können leicht in Sprachlernaktivitäten integriert werden. In den entsprechenden Internet-Übungen werden Lernende aufgefordert, deutschsprachige Web-Seiten anzusteuern und auf der Basis ihrer Recherche Fragen zu beantworten[3]. Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto einfacher lassen sich landeskundliche Ermittlun-

1 http://tichy.ch.uj.edu.pl/~frytek/gramm.htm

2 Das sind Diskussionen im virtuellen Raum, bei dem die Beiträge der Teilnehmer, die per Tastatur eingegeben worden sind, fast zeitgleich bei allen anderen Teilnehmern auf dem Bildschirm auftauchen, so daß eine Diskussion stattfinden kann, obwohl die Teilnehmer Tausende von Kilometern entfernt wohnen können (als einfach geschriebene Einführung in die technische Seite des ›Chattens‹ vgl. Zoller 1996: 23ff.). In Kombinationen von Doppelpunkten und Klammern können die Teilnehmer dabei sogar ausdrücken, daß sie glücklich sind, lachen, etwas nicht lustig finden, traurig oder verärgert sind, daß etwas ironisch gemeint ist und mit einem Augenzwinkern zu versehen ist. Wie interessant und niveauvoll die Gespräche sind, hängt dabei, wie bei traditionellem Konversationsunterricht, von den Teilnehmern ab.

3 Vgl. die Zusammenstellung http://www.artsci.wustl.edu/~langlab/gerteachaid.html.

gen bei authentischen Quellen durchführen. Für die weniger Fortgeschrittenen und die echten Anfänger hingegen steht und fällt die Relevanz dieser Lernmöglichkeit damit, daß der Umgang mit den authentischen Quellen dem Sprachstand angemessen initiiert wird, d. h. er steht und fällt mit der Entwicklung einer medienadäquaten Übungstypologie. Wenn man sich eine umfangreiche Dokumentation von Gestaltungsmöglichkeiten für Sprachübungen im Internet wie die von Manfred Prokop[1] ansieht, dann muß man feststellen, daß man, abgesehen von den sogenannten *pop-up menus*, bisher eher die konventionellen Papierübungen elektronisch abgebildet sieht.

Kommunikationsorte für Lehrende und Lernende können unterschiedlichste Funktionen erfüllen. Die Homepage von Hartmut Aufderstraße[2] z. B., einem der Autoren des Lehrwerks *Themen*, versorgt Lehrende und Lernende mit auf die Lehrwerkprogression zugeschnittenem Zusatz-Material.

An der John Baptist University in Hong Kong findet sich der Versuch, eine Datenbank für Zusatz-Lehrmaterial für einen bestimmten Sprachkurs zu initiieren. Dort lernen die Sprachanfänger des Studiengangs *European Studies* mit dem Lehrwerk *Themen*, ihnen wird zusätzlich zum Lehrwerk in einem sogenannten *study path* alles, was das dortige Selbstlernzentrum an Sprachlehrmaterialien überhaupt anzubieten hat, angeboten, sortiert in Bezug auf den im Lehrwerk jeweils erreichten Sprachstand. Dies ist zunächst nichts anderes als eine sprachkursbezogene Inventarisierung von vorhandenem Lehrmaterial vor Ort zum Selbststudium, der auch als Zettelkasten vorstellbar ist. Aber nicht nur die Studierenden in Hong Kong können diese *study path*-Angebote im Internet abrufen; gleichzeitig sind sie für Kollegen in aller Welt lesbar[3]. Diese könnten nun ihre zum Teil anderen Materialien, die auf die jeweiligen Lektionen von *Themen* bezogen sind, nach Hong Kong melden, wo sie in eine internationale Fassung des *study path* integriert werden könnten. So könnte eine weltweit verfügbare Sammlung von zu einem jeweiligen Lernzeitpunkt vorhandenen Zusatzmaterialien entstehen, eine Arbeit, die stückweise tausendfach überall in der Welt geleistet wird. Dabei, so ist zu hoffen, ermöglicht die gleichzeitige Zentralisierungs- und Dezentralisierungsfunktion des Internet die Schaffung von Informationssammlungen, die, aus der weltweiten Vielfalt von Unterrichtserfahrungen gespeist, der tausendfachen Verschwendung guter Ideen Einhalt gebieten und viele schnell auffindbare und auch tatsächlich realisierbare Anregungen für den konkreten Unterricht vor Ort bereitstellen, ohne einengende zentrale Unterrichtsmodelle durchzusetzen.

4.2 Qualitätssicherung

Die Zahl der aufrufbaren Informationen wächst kontinuierlich. Wie man aus der Vielfalt des Angebots welche Informationen auswählt, welchen Quellen man trauen darf, wie man es vermeidet, stundenlang frustriert Nichtigkeiten nachzujagen, ist nicht nur für den Bereich des Deutschlernens die Frage, die mitentscheidend für die langfristige Akzeptanz des Mediums ist. Das ›Schrott rein, Schrott raus‹-Prinzip gilt für das Internet ebenso wie für Printmedien, wobei in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung

1 Vgl. http://www.ualberta.ca/~german/present.htm.
2 Vgl. http://ourworld.compuserve.com/homepages/hartmut_aufderstrasse/.
3 Vgl. http://www.hkbu.edu.hk:80/~europe/themen.html.

die Menge des vorhandenen Schrotts oft noch dem Medium und nicht den individuellen Produzenten angelastet wird. Das ist unfair. Bei den Printmedien haben sich schließlich über Jahrhunderte durch eine sich entwickelnde Lesesozialisation, durch Preise und Stipendien, durch Bibliothekare und Rezensenten, durch Verleger, Lektoren und Mäzene, durch Hochschullehrer und andere Schriftgelehrte Bewertungsmaßstäbe und kanonisierte Texte entwickelt – und auch die Handlungsfreiheit, Bewertungskriterien und die Auswahl der heilig gesprochenen Texte von Zeit zu Zeit zu verändern. Und außerdem hat die Materialität des Druckens mit den damit verbundenen Kosten dazu geführt, manchem Text den Zugang zur Öffentlichkeit zu versperren.

Diese materiellen Mauern sind gefallen, Grund zur Freude über die Abschaffung der Diktatur des Textestablishments ebenso wie Grund zum Stöhnen über das Unsägliche, was man nun findet. Für das Sprachenlernen, und natürlich nicht nur dafür, liegt die entscheidende Aufgabe darin, beschreibend und kommentierend qualitätssichernde Maßnahmen zu ergreifen, ohne dabei den anarchistischen Charme des Netzes zu zerstören.

Für Deutsch als Fremdsprache entwickeln sich Kriterien durch den fachinternen Diskurs, in ersten elektronischen, hauptsächlich aber noch in papiernen Fachzeitschriften, außerdem etablieren sich im Netz selbst ordnende Anlaufstellen. Ihr Status erwächst bisher aus der Tatsache, daß sie früh und umfangreich angefangen haben, Vorhandenes zu sammeln und zu systematisieren, wie z. B. die Bestandsaufnahme von Übungsmöglichkeiten von Manfred Prokop in Alberta und den ›Stand der Dinge‹ im Internet für verschiedene DaF-Teilbereiche dokumentierende Überblicke von Andreas Lixl-Purcell[1] von der University of North Carolina oder Peter Gölz[2] in Victoria, Kanada.

Eine weitere Möglichkeit der Etablierung von respektierten Anlaufstellen im Internet ist der Transfer der Autorität einer bereits etablierten Institution wie z. B. des Goethe-Instituts[3]. Für ein wirklich zielgerichtetes selbstgesteuertes Fremdsprachenlernen – in Abgrenzung zum individuellen Driften durch die Informationsflut – werden diese strukturierenden und qualitätssichernden Maßnahmen von größter Bedeutung sein.

Während bei den brandaktuellen landeskundlichen Informationen und auch bei den chatrooms die Vorteile des Internet für das autonome Sprachenlernen von weiter fortgeschrittenen Lernenden auf der Hand liegen und sich im Laufe der Entwicklung immer noch steigern werden, ist die Situation bei den falschen Anfängern und leicht Fortgeschrittenen weniger eindeutig. Auch in der ›Papierdidaktik‹ sind eigentlich erst in den letzten zwanzig Jahren Arbeitsformen für das Hör- und Leseverstehen und in Ansätzen auch für das Hör-Seh-Verstehen entwickelt worden, die es den Lernenden erlauben, selbstbewußt Inhalte, die sprachlich jenseits der Wortschatz- und Grammatikprogression ihres jeweiligen Sprachstands liegen, zur Kenntnis zu

1 Vgl. http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html.
2 Vgl.: http://castle.uvic.ca/german/149/3index.html.
3 Vgl. Stefan Ulrichs umfassenden beschreibenden Überblick zu ausgewählten Quellen für das Deutschlernen im Netz, in dem relevante Institutionen und Verlage, World Wide Web Lernwelten, Email- und chat-Adressen, Nachschlagewerke, elektronische Fachzeitschriften, Materialangebote und Fortbildungsmöglichkeiten, Unterrichtshilfen usw. dokumentiert werden: http://www.goethe.de/eservlis.htm.

nehmen. Soweit ich das überschauen kann, haben wir bei den Lernhilfen im Internet, obwohl wir dort mit den Verknüpfungen zu Wörterbüchern und Grammatikdarstellungen gegenüber der Papierwelt an Genauigkeit und Schnelligkeit der Hilfsinformationen klar im Vorteil sind, noch nicht die für diese Lernergruppe notwendige Arbeitsformenvielfalt erreicht[1].

4.3 Anfänger-Kurse im Internet?

Am problematischsten erscheint mir bisher die Idee, im Internet Lehrmaterial für echte Anfänger zu etablieren. Ein Anfänger-›Lehrwerk‹ im Internet darf nicht einfach mehr oder weniger technologisch ausgereift traditionelle Fremdsprachendidaktik in das neue Medium übersetzen, sondern muß zeigen, daß für die vorerst noch recht diffuse Zielgruppe Lernende im Internet eine dem Medium adäquate Lernart produzierbar ist. Daß es daran noch hapert, möchte ich nur an einem kleinen Beispiel zeigen, an der Repräsentation der Position der Lernenden.

Ich glaube nicht, daß z. B. der Duda in der Anfängerlektion des Texthaus-Kurses eine angemessene Repräsentation darstellt. In Lektion 1 heißt es dort:

Dudas 1. Abenteuer
(Duda geht in das Bild und trifft auf einen Mann, Helmut Kohl.)
Mann: Guten Tag.
Duda: ---.
Mann: Guten Tag!
Duda: ---.
Mann: Guten Tag!!! Ich heiße Helmut Kohl.
Duda: ---.
Mann: Guten Tag! Ich heiße Helmut Kohl. Ich wohne in Oggersheim.
Duda: ---.
Mann: Guten Tag!!! Ich heiße Helmut Kohl, und ich wohne in Oggersheim. Und wie heißen Sie?
Duda: ---.
(http://www.texthaus.com/duda/1/e/l1.html)

Die Lernenden kennen wahrscheinlich Herrn Kohl, wenn auch nicht unbedingt, wie eine englische Umfrage ergeben hat, in der für Deutsche gewohnten schriftlichen Realisierung des Namens. Aber Oggersheim gehört bestimmt nicht zu den *cultural frames* der Lernenden. Neben Fragen wie ›Ist diese Art der landeskundlichen Information so besonders lernerrelevant?‹ oder ›Kommt die Begegnung mit Herrn K. aus O. nicht eher dem Humorbedürfnis der Textmacher als dem der Lernenden entgegen?‹ ist hier vor allem die Perspektive zu diskutieren. Jeder Lernende ist ›ich‹, nicht ›Du da‹ (auch ein angemesseneres ›Sieda‹ würde an der Perspektivenverschiebung nichts ändern). In diesem Lehrmaterial ist die potentielle Identifikationsfigur für die Lernenden der Angesprochene, der explizit andere, und nicht ein Lerner-Ich. Man müßte doch zumindest fragen, ob nicht durch die Kommunikationsweisen des Internet eine Lösung vorstellbar ist, die eine visuelle darstellt und näher an ein tatsächliches ›Ich als Lerner‹ herankommt.

Jede Lehrwerkproduktion im Anfängerbereich ist im Gegensatz zur Erstellung von Materialien für weiter Fortgeschrittene ein mühsames Kompromißgeschäft, das die Anforderungen der Wortschatz-, Grammatik-, Textsorten- und Lernstrategieprogressionen in ein Gleichgewicht bringen muß mit lernerrelevanten Themen. Handwerklich einigermaßen gut gemachte Lehrwerke für Anfänger zu erstellen, ist arbeits- und kostenintensiv, sie erfordern langen Atem. Für das Internet bedeutet das, daß entweder interes-

1 Häussermann/Piephos 1996er *Aufgabenhandbuch* schlägt bisher noch jede multimediale Übungstypologie.

sierte Organisationen die Materialmacher dafür bezahlen oder daß der Bereich Fremdsprachenlerner für Anfänger auch im Internet nur über einen bezahlten Zugang qualitativ befriedigend ist.

Der Sog des Netzes kann bei allen Benutzern dazu führen, daß sie den Überblick verlieren und sich nicht mehr verorten können, wenn sie zuviel springen. Die didaktische Konsequenz daraus lautet: Man sollte einen Sprachlernkurs nicht ›überlinken‹, sondern die Sprünge auf das funktional Notwendige beschränken. Dagegen spricht aber: Hypertext-Autoren können nicht wissen, in welcher Reihenfolge der Benutzer die Informationen sehen wird, pädagogisch soll Hypertext gerade der Individualisierung des Lernens dienen, die Lernenden sollen Zugang zu weitaus größeren Sammlungen von Informationen haben als beim traditionellen Lehrwerk und sie sollen dadurch, daß sie selbst das Lernen steuern, natürlich hochgradig motiviert sein. Ein reichhaltiges Angebot von Verknüpfungen ist entsprechend wichtig. Hier widersprechen sich zwei Anforderungen. Richtig ist wohl, daß Sprachlernen im Internet mit dem Phänomen des *Lost in Hyperspace* umgehen muß, daß es eine Art Sprachlernheimat schaffen muß. Die erste Seite und die generelle Art des Ansprechens müssen so gestaltet werden, daß sich die Lernenden in dem Kurs zu Hause fühlen, daß sie weder dauernd weggeleitet werden, noch den Wunsch haben, sich wegzuzappen. Sprachlernheimat ist vielleicht ein etwas großes Wort dafür, aber es wird wohl zu den Gestaltungskriterien eines Angebots für selbstgesteuertes Lernen im Internet-Chaos gehören müssen, die Ruhe zu stiften, die für den Lernprozeß, egal ob an einem realen oder virtuellen Ort, immer notwendig ist.

5. Email-Projekte

Während bei dem, was ich bisher zum Einsatz des Internets beim Sprachenlernen gesagt habe, das Wünsch- und vielleicht bald Machbare meist interessanter ist als das zur Zeit schon Vorhandene, ist man bei einem anderen Aspekt des weltweiten Kommunikationsnetzes, beim Email, bei der Kommunikation von zwei oder mehreren Individuen oder Gruppen von Individuen an verschiedenen Orten, mitten in der Diskussion um den jetzt möglichen Beitrag der Neuen Medien zur stärkeren Autonomisierung des Sprachenlernens[1].

Emails sind Texte, die einen interessanten Grenzbereich von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch darstellen[2]. Schriftlich produziert und rezipiert scheinen sie dennoch diverse Eigenschaften gesprochener Sprache anzunehmen, in Bezug auf Registerwahl und eine erhöhte Fehlertoleranz[3]. Für ein spontanes Schreiben im Lernprozeß ist dies sicher nicht die schlechteste Textsorte.

Im Kontext des Tandemlernens, das aufgrund der Gleichzeitigkeit von Kommunizieren und Lernen die Höflichkeitsmaxime des ›Du sollst in natürlicher Kommunikation keinen Gesichtsverlust herstellen durch sprachliche Korrektur‹ aufheben darf, kann eine simple technische Möglichkeit des Email wie die Reply-Funktion mit Beibehaltung des eingegangenen Briefes fremdsprachendidaktisch sehr wirksam werden, da sie es möglich macht, einen Brief inhaltlich zu beant-

1 Vgl. die Beiträge zum Einsatz von Email im schulischen Lernkontext von Donath (1997) und Eck/Legenhausen/ Wolff (1994).
2 Vgl. Günther/Wyss (1996).
3 Im Hinblick auf orthographische und manchmal auch, wie ich das mit Schrecken bei mir selbst feststelle, im Hinblick auf syntaktische Abweichungen.

worten und ihn dabei gleichzeitig korrigiert oder je nach vereinbartem Korrekturmodus auch teilkorrigiert zurückzuschicken.

Per Email erreicht das klassische Tandem-Lernen, in der ›alten‹ Fremdsprachendidaktik der Bereich, in dem das autonome Lernen am stärksten verankert war, einen raumüberschreitenden Lernort. Ein Blick auf den Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum[1] mit der dort dokumentierten Vielfalt der Sprachkombinationen zeigt, daß hier autonomes Lernen mit den Neuen Medien europaweit aktiv ist (vgl. Little/Brammerts 1996).

Im Gegensatz zum klassischen Tandem hat man es beim Email-Tandem meist mit asynchroner schriftlicher Kommunikation zu tun, ein Glücksfall, der das Pendel, das mit der kommunikativen Begeisterung oft zu stark zur gesprochenen Sprache hin ausgeschlagen ist, durch funktionales kommunikatives Schreiben wieder etwas zurückschwingen läßt. Das Email-Tandem muß dabei aufpassen, daß es sich nicht lediglich um eine beschleunigte Brieffreundschaft handelt, sondern tatsächlich um eine den jeweiligen Spracherwerbsprozeß reflektierende und vorantreibende Lernpartnerschaft.

Autonome Lernformen wie das Tandem-Lernen per Email werden langfristig nur dann über den alternativen Sektor hinaus erfolgreich sein, wenn es gelingt, diese Art von Aktivitäten in institutionelle Curricula zu integrieren – und das bedeutet nicht nur, sie wohlwollend zu tolerieren, sondern zu überlegen, wie sie in Scheinerwerbs- und Prüfungskontexte integriert werden können.

6. Konsequenzen für Lehrerausbildung und Forschung

Unterstellen wir einmal, daß wir ein Interesse daran haben, die Trias – im Englischen so schön mit einem höchste Bonität signalisierenden ›triple A‹ ausdrückbar – von *autonomy, authenticity* und *language awareness* (vgl. van Lier 1996) stärker in unseren Lehr- und Lernalltag und nicht nur in Vorzeigeprojekte zu integrieren, und daß es stimmt, daß die Neuen Medien dabei eine ständig wachsende Rolle spielen werden. Welche Konsequenzen hat dies für Forschung und Lehre?

6.1 Lehrerausbildung

Für die Lehre bedeutet dies: Wenn der alte Satz aus der Lehrerforschung, ›teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach‹ (vgl. Altman 1983), stimmt – und neuere Forschungsüberblicke wie Legutke (1997) und Ehlers/Legutke (i. V.) tragen eine Menge Belege dafür zusammen, daß das zumindest nicht so ganz falsch ist –, dann müßte man z. B. fragen, ob Referate und Hausarbeiten, die kanonisierten autonomen Lernweisen an der Universität, so dominierend bleiben müssen, oder ob nicht mit stärker selbstorganisiertem arbeitsteiligem Projektlernen eine andere Lernerfahrung vermittelt werden kann, die dann weiterwirkt.

Auf der praktischen Ebene bedeutet dies im Hinblick auf den Umgang mit Medien z.B: warum gibt es nicht schon längst einen im Laufe des Studiums nebenbei erworbenen Medienführerschein, eine Testatsammlung dafür, daß man mindestens einmal ein Referat mit Overhead-Folien gehalten hat, einen Videorekorder sinnvoll eingesetzt hat, eine Statistik-Software benutzt und ein Textverarbeitungsprogramm in seinen darstelleri-

1 Vgl.: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de.

schen Mitteln voll ausgereizt hat, daß man mindestens einmal ein Hypertext-Programm geschrieben und zu einem Thema eine Internet-Recherche durchgeführt hat, daß man mindestens einmal elektronisch in einer fremden Bibliothek bibliographiert hat? Gerade für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind diese handwerklichen Kleinigkeiten von großer Bedeutung: die Videorekorderbenutzung, die einen zukünftigen DAAD-Lektoren vielleicht davor bewahrt, in seiner zweiten Unterrichtswoche entnervt vor dem scheinbar nicht funktionierenden Gerät zu stehen und danach den audio-visuellen Bereich aus seinem Lehrprogramm zu streichen, ebenso wie der Hypertext-Kurs, der den Studierenden, die später in der Lehre oder in der Verlagsarbeit mit elektronischen Lehrmaterialien zu tun haben werden, auf deren Nicht-Linearität und die damit verbundenen Möglichkeiten und Fallstricke vorbereitet.

6.2 Forschung

In der Forschung braucht es für das Vorantreiben von möglichst autonomem Lernen neben der Technikbeobachtung und -erprobung und der Diskussion von medienadäquaten Vermittlungsformen vor allem Arbeiten, die viel genauer als bisher die Interaktion von natürlichem und institutionell gesteuertem Lernen unter die Lupe nehmen: welche Aspekte des natürlichen Lernens können wie und wie weitgehend in einen gesteuerten Kontext eingebaut werden, welche gesteuerten Elemente wiederum arbeiten diesen natürlichen Komponenten wann wie zu?[1]

Und je stärker die technologische Entwicklung nicht nur das Lesen und das Fernsprechen und Fernsehen, sondern auch das Fern-Erleben möglich machen wird, je näher wir uns also dem Bereich des Lernens per virtueller Realität anzunähern beginnen, desto wichtiger wird ein bisher eher vernachlässigter Bereich, die Diskussion um die Ästhetik von Lehr- und Lernformen und um die Inszenierung von Fremdsprachenlernen (vgl. Schewe 1993).

Um ästhetische Texte als Gegenstand kümmert man sich in der Fremdsprachendidaktik natürlich ausreichend, aber wo wendet die Fremdsprachendidaktik die literaturwissenschaftlichen Werkzeuge auf Sprachlernmaterialien an? Warum kenne ich keine Analyse des impliziten Autors und impliziten Lesers eines Lehrwerks, die ja wohl etwas ganz anderes zu Tage fördern würde als die von Verlag und Autoren propagierten Zielgruppen? Warum können wir uns so schnell auf ›Lehrbuchtext‹ als einen pejorativen Ausdruck einigen? Warum können wir über künstliche Sprachverknappung als ästhetisches Experiment reden, über Georges Perecs fehlendes E oder über minimale Texte der konkreten Poesie, aber nicht über die Ästhetik von Texten, deren Verknappung sich aus ihrem Verzicht auf den Sprachstand der Lernenden überschreitende sprachliche Mittel ergibt?

Wenn wir wirklich einmal Deutsch als Fremdsprache per Virtueller Realität lernen können sollten, wenn wir also paradox durch eine komplett fremdbestimmte programmierte Künstlichkeit ein bisher unerreichbares authentisches und autonomes Deutschlernen auch außerhalb des deutschsprachigen Raums ermöglichen könnten, dann müssen wir jetzt nicht nur die technologische Entwick-

1 Da sind dann plötzlich die beiden sich bisher nicht gerade durch übergroße Kooperation auszeichnenden Teilbereiche Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachdidaktik gemeinsam gefordert.

lung und die Diskussion im Bereich künstliche Intelligenzforschung beobachten, wir müssen uns auch genau überlegen, wie diese virtuellen Welten aussehen und was sie leisten sollten.

Wir wissen noch nicht einmal, ob wir mit der Synthetisierung von sprachlicher Interaktion in nicht radikal reduzierten Welten je soweit kommen werden, daß Lernen per Virtueller Realität jenseits der Anfängerebene überhaupt möglich wird. Die kühnen Träume, die mit Winograds Förmchenwelt und Elizas inhaltslosem Parlieren verbunden waren, sind ja eher der realistischen Kleinarbeit gewichen. Trotzdem müßte die Sprachlehrforschung sich eigentlich jetzt schon, vor der technischen Realisierung, genau mit der Diskussion der ästhetischen, inszenatorischen, sprachsystematischen, landeskundlichen, kommunikativen, usw. Aspekte, die bei der Entwicklung der virtuellen Lernwelt eine Rolle spielen müssen, und mit der Funktionalisierung des virtuellen Lernens, mit dessen Integration in den gesamten Lernprozeß, befassen.

Literatur

Altman, H: »Training Foreign Language Teachers for Learner-Centered Instruction: Deep Structures, Surface Structures and Transformations«. In: Alatis, James (ed.): *Applied Linguistics and the Preparation of Language Teachers.* Washington: Georgetown University Press, 1983, 19–26 (Georgetown University Round Table on Language and Linguistics).

Brammerts, Helmut; Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet.* Bochum: Brockmeyer, 1996.

Comenius Johann Amos: *Große Didaktik.* Übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992 (Pädagogische Texte).

Donath, Reinhard: »Fremdsprachenlernen und Kommunikationstechnologien: Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation durch das Internet«, *Neusprachliche Mitteilungen* 50, 1 (1997), 33–37.

Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard; Wolff, Dieter: »Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme«. In: Fechner (1994), 59–74.

Ehlers, Swantje; Legutke, Michael: »Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahme und Revision«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (i. V.).

Fechner, Jürgen (Hrsg): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht.* Berlin: Langenscheidt, 1994 (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

Gienow, Wielfried; Hellwig, Karlheinz: »Prozeßorientierung: ein integratives fremdsprachendidaktisches Konzept«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, 1 (1996), 4–12.

Groß, A.; Mißler, Bettina; Wolff, Dieter: »MULTICONCORD: Ein multi-linguales Konkordanzprogramm«. In: Rüschoff/Schmitz (1996), 49–63.

Günther, Ute; Wyss, Eva Lia: »E-mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit«. In: Hess-Lüttich, Ernest; Holly, Werner; Püschel, Ulrich (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel.* Frankfurt: Lang, 1996, 61–86 (Forum Angewandte Linguistik 29).

Harden, Theo; Marsh, Clíona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium, 1996.

Hess, Walter; Staehlin, Andreas: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. Http://home.ust.hk/-ettsha/paper/bu21/bu21.html. Korrekt am 10.5.1997.

Jost, Axel; Multhaup, Uwe: »Prozeßorientierte Interpretation eines Telekommunikationsprojektes«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, 1 (1996), 31–36.

Jones, Ken: *Simulations in Language Teaching.* Cambridge CUP, 1982.

Jung, Udo (Hrsg.): *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching: A CALL Handbook.* Frankfurt a. M.: Lang, 1988.

Learning Company: *Learn to Speak German. The Complete Interactive Course.* Fremont CA 1995 (besteht aus 2 CDs, User's Guide und Text sowie Workbook).

Legutke, Michael: »Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen«. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplin.* Tübingen: Narr, 1997.

Little, David: »The Autotutor: An Interactive Videocassette System for Language Learners«. In: Jung (1991), 71–77.

Little, David: »Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 430–442.

Little, David: »Learner Autonomy and Learner Councelling«. In: Little/Brammerts (eds.) (1996), 23–34.

Little, David; Brammerts, Helmut (eds.): *A Guide to Language Learning in Tandem Via the Internet.* CLCS Occasional Paper No. 46, Summer 1996, Dublin, Trinity College.

Meyer, H.; Meyer, Meinert: »Lob des Frontalunterrichts«. Seelze: Friedrich, 1997, 34–37 *(Friedrich Jahresheft).*

Meyer, Meinert: »Selbstbestimmt und selbstbewußt: Heinrich Schliemann als Fremdsprachenlerner«. Seelze: Friedrich, 1997, 6–9 *(Friedrich Jahresheft).*

Mißler, Bettina; Wolff, Dieter: »Lernerautonomie: Eine Bibliographie zum Themenheft«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 528–538.

Müller, Bernd-Dietrich: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsermittlung*. Berlin: Langenscheidt, 1994.

Multhaup, Uwe; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1992.

Rogers, Carl R.: *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio: Merrill, 1969.

Rüschoff, Bernd; Schmitz, Ulrich (Hrsg): *Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien.* Frankfurt a. M.: Lang, 1996.

Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis [1993].

van Lier, Leo: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity.* London: Longman, 1996.

Wagner, Friedrich: »CD-ROM und computerlesbare Zeitungskorpora als Datenquelle für Linguisten«. In: Rüschoff/Schmitz (1996), 78–87.

Weinrich, Harald: »Sprache und Gedächtnis«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17 (1991), 128–148.

Wendt, Michael: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Narr, 1996.

Wolff, Dieter: »Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?«, *Die Neueren Sprachen* 93, 5 (1994), 407–429.

Wolff, Dieter: »Lernen lernen: Wege zur Autonomie des Schülers«. Seelze: Friedrich, 1997, 106–108 *(Friedrich Jahresheft).*

Zoller, Bernd: *Supertrip Cyberspace.* Kaarst: bhv, 1996.

»Multimedia« für kommunikative und interkulturelle Kompetenz

Reflexionen zu einem computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer

Guido Rings

1. Sprachdidaktische Vorüberlegungen

Nach der Grammatik-Übersetzungsmethode, die den Fremdsprachenerwerb in den meisten Schulen und Universitäten bis hin zu den 50er Jahren prägte, sowie der Hochphase behavioristischer Sprachlerntheorien in den 60er und frühen 70er Jahren kommt es zunächst in Europa und den USA zu einem Paradigmawechsel, der die Sprachlehr- und -lernlandschaft bis heute grundlegend vorstrukturiert. Das Lernziel für einen modernen Fremdsprachenunterricht lautet seit spätestens der zweiten Hälfte der 70er Jahre »kommunikative Kompetenz«, und schon längst hat sich zumindest bei den im Fremdsprachenerwerbsbereich forschend tätigen Hochschulen und anderen um Kultur- und Sprachvermittlung bemühten Institutionen ein Konsens durchgesetzt, nach dem eine »echte« kommunikative Kompetenz einen tiefgehenden interkulturellen Wissens- und Erfahrungshorizont voraussetzt, für dessen Aufbau interaktive Lernstrategien notwendig sind. In diesem Sinne kann es nicht darum gehen, das Lernziel der kommunikativen Kompetenz durch »interkulturelle Kommunikation« – kurz definierbar als »interpersonales kommunikatives Handeln unterschiedlich enkulturierter Individuen«[1] – zu ersetzen (so etwas Hüllen 1991: 8) oder neben dem Fremdsprachenunterricht eine »interkulturelle Kommunikationskunde« einzuführen (vgl. Hüllen 1991: 10), sondern die Synthese beider Ideen ist gefragt.

»Interaktiv-interkultureller Fremdsprachenunterricht sollte […] den kommunikativen Ansatz dort ergänzen, wo dieser den zugrundeliegenden Kommunikationsbegriff zu eng faßt. Interaktionstheoretisch gewendet, impliziert dies die Berücksichtigung verbaler, non-verbaler, paraverbaler und extraverbaler Handlungsdimensionen

1 Bolten (1993b: 18). Interkulturelle Kommunikation wird hier ausführlicher definiert als »interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen, die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden«. Diese Unterschiede in Wissensbeständen und Sprachformen sind auf die Zugehörigkeit zu verschiedenen »Lebensweltbereichen« zurückzuführen, die von temporären individuellen und sozialen, aber auch von sozial tradierten Selbst-, Fremd- und Metabildern geprägt werden (Bolten 1993b: 20; 24).

in ihrer Interdependenz – und zwar sowohl im intra- als auch im interkulturellen Kontext.« (Bolten 1993a: 257)

Die rasante Weiterentwicklung und vor allem Verbreitung der Computertechnologie kommt dem Bemühen um einen hochdifferenzierten interaktiven Lehr- und Lernprozeß sehr entgegen. Moderne Software vermag den Fremdsprachenerwerb in grundsätzlich allen Bereichen zu unterstützen: die Vermittlung von Grammatik und Vokabular für schriftliche und mündliche Kommunikation, aber auch Textverständnis und Hörverständnis sind nunmehr für ein Massenpublikum extrem differenziert bzw. individualisiert möglich. Dies eröffnet sprachdidaktisch neue Möglichkeiten für den Unterricht mit extrem heterogenen Lernergruppen, und hier insbesondere für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache für ausländische Arbeitnehmer. Die Alltagspraxis dieses DaF-Unterrichtes in der Bundesrepublik enthüllt Zielgruppen von üblicherweise 10 bis 20 Personen unterschiedlichster Herkunft, unterschiedlichsten Alters und Bildungsstandes sowie – nicht zuletzt auch berufsbedingt – unterschiedlichster eigener Lernzielvorstellungen. Auch bei Ausschöpfung aller traditionellen Differenzierungsmittel, von verschiedensten Formen der Gruppenarbeit bis hin zu unterschiedlichsten Aufgabenstellungen für die häusliche Erarbeitung des Lernstoffes, bleibt das effektive Unterrichten solcher Zielgruppen ein zentrales Problem. Lernkapazität und Interesse divergieren einfach zu stark, wenn ein 20jähriger Fließbandarbeiter und ein 50jähriger Apotheker in einem Kurs Deutsch lernen sollen.

Gerade in einem solchen Ambiente gilt es, die Möglichkeiten computergesteuerten Lernens auszunutzen. Hierbei ist nicht nur auf die Vielfalt bereits erhältlicher Software zu verweisen, sondern vor allem auch auf die Wahlmöglichkeiten, die dem Lerner von neuen multimedialen Programmen geboten werden. Eine direkte Folge dieser Entwicklung ist die Zunahme interaktiver Lernprozesse. Davies (1995: 4) formuliert:

»Multimedia courseware facilitates active learning […] The interactive and non-linear capabilities of multimedia technology provide two important advantages in this context«,

und Haddon (1995: 26f.) betont zu Recht, daß dieser interaktive Schwerpunkt gerade schwächeren Lernern sehr zugute kommt[1] und insgesamt den Multimedialernern einen Vorteil verschafft:

»Multimedia students were more efficient, they took on average less time to complete a session, but covered on average more material within each session«.

Kein Zweifel, daß dieses Potential auch für die Vermittlung interkultureller Lerninhalte genutzt werden kann. Text- und Hörverständnisübungen zu »critical incidents«[2], die kontrastive Gegenüberstellung von Texten bzw. Grafiken aus verschiedenen Kulturräumen[3] und auch die

1 Vgl. hierzu auch Johnstone (1997: 36ff.).

2 Kurzfassungen von »critical incidents« finden sich bereits in Dietrich Eggers: *Wege. Lehrbuch*. München: Hueber, 1990: 95. Mit Zeitungslesen, Abendessen und Leben in einem Studentenwohnheim werden hier verschiedene Bereiche deutschen Alltagslebens aus der Sicht ausländischer Studierender thematisiert, wobei die persönlichen Konflikte mit den deutschen Normen im Mittelpunkt stehen.

3 Exemplarisch vergleicht Jürgen Bolten: *Marktchance Wirtschaftsdeutsch*. München: BLK Modellversuch, 1996: 84–89 das Marketing für Schokolade durch Gegenüberstellung italienischer und deutscher Werbeanzeigen, die auf eine unterschiedliche Wertschätzung von Schokolade verweisen.

kontrastive Auswertung symbolisch dichter Videosequenzen wären konkrete Ansätze zur Ausbildung einer »intercultural awareness«. In letzterem Fall könnten etwa die von Casper-Hehne (1997: 45ff.) unlängst noch hervorgehobenen Unterschiede in Gesprächsstilen, Mimik und Gestik bei der Diskussion von Sprechern verschiedener Kulturräume auf ihre interkulturelle Problematik analysiert werden.

Die Grenzen bisheriger Software liegen insbesondere im Bereich der freien Textproduktion: Weder Aufsätze noch mündliche Präsentationen können von den derzeit verfügbaren oder in der Entwicklung befindlichen Lernpaketen ausreichend überprüft und bewertet werden. Auch Fertigkeiten wie der kritische Kommentar in einer Diskussion oder gar die Diskussionsleitung sind mit den derzeitigen Computerprogrammen allenfalls mit Blick auf Vokabular und Morphosyntax vorentlastbar, nicht aber zufriedenstellend zu vermitteln und einzuüben. Gerade dies ist ein zentraler Kritikpunkt Laurillards (1993: 256):

»Educational technology entails a departure from the traditional modes of teaching […], which have always provided adequate opportunities for the teacher-student discussion that has been identified as so important for learning«.

In diesem Sinne ist auch ihre Forderung für einen verantwortlichen Umgang mit CALL berechtigt: »We must take responsibility for enabling the system itself to be reflective and adaptive.« Allerdings weist sie selber auch schon den Weg aus dieser strukturellen Problematik. Es kann nicht darum gehen, den traditionellen DaF-Unterricht mit Grammatiktrainern auf dem Entwicklungsstand der frühen 80er Jahre frei nach behavioristischen Lernmodellen zu ersetzen und damit sprachdidaktisch in die »pattern drill«-Periode zurückzugehen. Vielmehr ist die Ergänzung des traditionellen Fremdsprachenunterrichtes durch zielgruppenspezifische, ein interaktives, reflektives Lernen fördernde multimediale Systeme gefragt. Aber auch im Bereich freier schriftlicher Kommunikation kann moderne Datenverarbeitung helfen, etwa der Aufbau einer E-Mail-Hotline zu Dozenten, welche die im »Attachment« abgespeicherten Berichte der Lerner evaluieren und korrigiert zurücksenden und so einen größeren Teil des Lernprozesses in den »Open Learning«-Bereich verlagern. Dies alles beinhaltet nicht nur eine wesentliche, an den beruflich individuell verschiedenen Erwartungshorizont und an die mehr oder weniger bewußten Lernstrategien und -kapazitäten des Lerners angepaßte Differenzierung des Spracherwerbsprozesses, sondern zugleich auch eine Entlastung der Dozenten, die bei eindeutigen Text- und Hörverständnisaufgaben, Übungen und Vokabel- bzw. Grammatiktests nicht mehr präsent sein muß. In begleitenden Workshops würden dann videounterstützt mündliche Präsentationen und Diskussionen im Vordergrund stehen.

Der unschätzbare Vorteil einer solchen Sprachlernlandschaft wäre die gleichzeitig stattfindende Sensibilisierung der Lerner für neue Medien und deren Training mit denselben. Computerkenntnisse sind mittlerweile oft ein »sine qua non« für erfolgreiche Bewerbungen um Fach- und Führungspositionen bzw. dort für ein effektives Arbeiten und weiteres Fortschreiten. Diese Kenntnisse müssen von Sprachenlernern aber nicht notwendigerweise außerhalb ihrer Studien erworben werden, sondern können vielmehr auch durch CALL-Einsatz in den Kontext des Fremdsprachenerwerbs eingefügt werden. Dies spart Zeit, liefert eine direkte Motivation und ist letztendlich auch kostengünstiger. Aus diesen Gründen bieten Hochschulen wie die Anglia Univer-

sity Cambridge ihren Linguistikstudenten eine Reihe von integrierten Computerkursen wie »Computer Tools for Linguists« an, bei denen EDV- und Sprachenerwerb über die Aufgabenstellungen (z. B. Übersetzungen, Wortfeldaufstellungen über Wörterbücher und Datenbanken) unmittelbar gekoppelt sind. Sie dienen zugleich als hilfreiche Vorentlastung für computergesteuerte Sprachkurse wie *Advanced German 1* und *2*, bei denen bereits 50% der Stunden in den »Open Learning«-Bereich, d. h. in den Bereich des selbständigen Lernens mit verschiedener Language Software, verlegt wurden. Eine solche Kombination von EDV- und Sprachenerwerb muß aber auch für die freie Wirtschaft von Interesse sein. Insbesondere kleineren und mittleren Unternehmen kann es dauerhaft nicht darum gehen, von einem Anbieter traditionelle Sprachkurse und von mehreren anderen Einführungen in E-Mail, Word Processing und Data Bases abzukaufen. Organisatorisch sehr viel einfacher und letztlich auch weniger kostenintensiv erscheint die dauerhafte Verbindung zu Multimediainstituten, die all diese Dienstleistungen im Paket zu kombinieren verstehen.

Die Steigerung individueller Lernprogression, die durch ein individualisierteres Lernen, aber auch durch einen Abbau von Hemmschwellen im Umgang mit der Fremdsprache (»Fehler« zunächst in individuellem Rahmen) ermöglicht wird, bedeutet zunächst eine erhebliche Qualitätssteigerung, und diese lag nach Trainor (1992: 3) auch im Zentrum der Weiterentwicklungsansätze: »The concern has been more to make teaching better than to make it less expensive.« Mittel- und langfristig sind durch Ausnutzung der »Open Learning«-Komponenten im gesteuerten Fremdsprachenbereich und mit Blick auf den Selbstlernerbereich allerdings auch Einsparungen zu erwarten, die den multimedialen Fremdspracherwerb per Computer bzw. Internet und E-Mail zu einem Lehr- und Lernprinzip der nahen Zukunft zu befördern scheinen. Die gerade in der Rezessionsphase von 1992 bis 1994 sehr hohe Anzahl von Konkursen traditionell geführter Sprachvermittlungsunternehmen hat gezeigt, daß die direkte Fremdsprachenvermittlung durch festbeschäftigte, mit BAT II und höher vergütete Dozenten in der freien Wirtschaft nicht konkurrenzfähig ist. Der Übergang zu einem Massenhonorarsystem bzw. zu einem Angestelltensystem mit Niedrigstgehältern, in dem wenig qualifizierte »native speaker« (oder auch nicht »native speaker«) quasi nebenberuflich einen Großteil der Sprachvermittlung übernehmen, kann allerdings auch nicht die Lösung sein. Der zunehmend auch von der Industrie geforderte hochdifferenzierte, interaktive kommunikative und interkulturelle Kompetenz anstrebende Fremdsprachenerwerb wird seine Impulse kaum von den primär auf Honorarbasis entlohnenden Billiganbietern im DaF-Bereich erhalten, sondern vielmehr von Entwicklungen im Multimediabereich, bei denen der Lehrer zunehmend seiner von Griffith (1991: 4) skizzierten neuen Rolle entspricht: »Lecturers should become managers of teaching rather than direct conveyors of information.« Als solche würden sie außer videounterstützten Workshops vor allem die Zusammenstellung und Entwicklung zielgruppenspezifischer multimedialer Softwarepakete sowie eine erste Erfassung von Informationen aus dem Internet und anderen Quellen übernehmen, aber auch die parallele Betreuung weit entfernt liegender Lernergruppen in verschiedenen Hochschulen und Unternehmen per E-Mail, Fax und Telefon.

Einige Lernmaterialien der zunehmend expandierenden »Open Universities«, aber auch ein guter Teil der bereits für den Fremdsprachenerwerb erhältlichen Softwareprodukte weisen in die richtige

Richtung und bieten sich als Grundlage für Weiterentwicklungen an. Die kombinierte Vermittlung von Fremdsprachen, interkulturellen Lerninhalten und IT-Kenntnissen ist aber mittlerweile nicht nur möglich und sinnvoll, sondern auch notwendig, um in dem wachsenden Konkurrenzdruck verschiedenster Sprachvermittler bestehen zu können. Notwendig wird eine bessere Kommunikation und Zusammenarbeit bei den Entwicklern der Lernpakete.

»Otherwise, in an atmosphere of increasing competition among institutions, courseware development within each discipline will collapse into an extremely inefficient reinventing of the wheel«. (Trainor 1992: 6)

2. »Computer Assisted Language Learning« (CALL)-Software: Ein Überblick

Unter dem Begriff *»Languages and IT at Anglia«* offeriert das Language Department der Anglia University eine gängige Differenzierung des Angebotes an Software und Dienstleistungen für Sprachstudenten, das mit Blick auf die Möglichkeiten für den DaF-Unterricht mit ausländischen Arbeitnehmern näher zu betrachten ist. In Seminaren wie »Computer Tools for Linguists 1/2« und »Multimedia for language learning and teaching« erarbeiten die Studenten:

1. »generic IT applications« wie *Word*, *Works* und *Excel*, wobei neben einem Standard Wordprocessing wie etwa über PC-Word 6 auch die über Works leicht erlernbaren grundlegenden Datenbankkenntnisse und vor allem die Kalkulationsmöglichkeiten mit dem sehr verbreiteten Excel für Arbeitnehmer zunehmend wichtiger werden;
2. »computer tools for linguists«. Hierzu gehören elektronische Wörterbücher wie *Collins* für Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, aber auch M(achine) A(ided) T(ranslation) Programmes wie *Language Assistants*, *Global Link*, die nicht nur für Fremdsprachensekretärinnen, sondern grundsätzlich für jeden in internationalen Handel und Dienstleistungen involvierten Arbeitnehmer hilfreich sein können;
3. *die eigentlichen CALL Programme*. Hierbei ist grundsätzlich zwischen bereits geschriebener nicht mehr modifizierbarer »Language Learning Software« und den sogenannten »Authoring Packages«, mit deren Unterstützung Sprachdidaktiker zielgruppenspezifische Lernpakete entwickeln können, zu unterscheiden. Übersetzungsprogrammen und elektronischen Wörterbüchern kommt meist eine zentrale unterstützende Funktion zu.

Im folgenden soll auf diese Medien näher eingegangen werden.

Die mehrsprachigen elektronischen Wörterbücher sind oft nicht mehr als Kopien bereits seit längerer Zeit in Buchform erhältlicher Werke, deren Einträge durch die Suchmöglichkeiten auf der CD-Rom-Version allerdings meist ungleich schneller greifbar, ausführlicher und natürlich auch unmittelbar in Textdateien kopierbar sind.[1] Fortgeschrittene Versionen haben allerdings auch eine Tonspur und bieten die korrekte Aussprache der Einträge und der zentralen Beispielsätze auf Knopfdruck an (siehe *Langenscheidt: Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch*, seit 1995) – eine deutliche Weiterentwicklung gegenüber der Lautschrift der Buchversion. Bei den einsprachigen Wörterbüchern geht die Tendenz – ähnlich wie bei

1 Für eine kritische Diskussion elektronischer Wörterbücher vgl. Zähner (1994). Bei neueren Wörterbüchern kann grundsätzlich die Flexion aller Verben und Nomen gezeigt und mit weniger Abkürzungen gearbeitet werden.

den Enzyklopädien – hin zu multimedialen Produkten, in denen Bilder und Videoclips die Erklärung vereinfachen und motivationell ansprechen.[1]
Die perfekte Übersetzung anspruchsvoller Texte kann noch von keinem Übersetzungsprogramm durchgeführt werden. Softwareprodukte wie der *German Assistant*, *Global Link* und *TIGER. Translating Industrial German* können aber durch Übersetzungsrohform mit anschließender Korrekturmöglichkeit eine angemessene Übersetzung meist sehr gut vorentlasten und hierdurch Zeit und Geld sparen. Für die Erstellung von Handelskorrespondenz in Deutsch sind direkte Übersetzungen per *German Assistant* oder *Global Link* freilich kaum noch nötig. Hier hat sich das *Anwenderprogramm Handelskorrespondenz* sehr bewährt, das die standardisierten Redewendungen von der Anrede über zentrale Wendungen bei verschiedenen Korrespondenzformen (Bestellung, Mahnung, etc.) bis hin zur Schlußformel nach dem Baukastensystem zum freien Kombinieren anbietet. Die Autoren sind Jürgen Bolten, Sabine Horst (u. a.), die dieses Programm als Ergänzung zur Lehrwerkreihe *Marktchance Deutsch* entwickelt haben. Eine Alternative wäre das etwas komplexere *Linguawrite*, mit dem Geschäftsbriefe ebenfalls in relativ kurzer Zeit über die in fünf Sprachen angebotenen Syntagmen abgefaßt werden können.

Zum Spektrum der Language Learning Software gehören einfache »Grammatiktrainer« wie *Tuco*, das *Sprachlernprogramm Deutsch*, der *Australian German Grammar Tutor* und das auf die Dreyer/Schmitt-Übungsgrammatik aufbauende *Lehr- und Übungsprogramm der deutschen Grammatik*, »Wortschatzerweiterungspakete« wie *Kings College German*, spezielle Leseverständnispakete wie das auf der Lehrwerkreihe *Themen* basierende Programm *Text-Arbeiter* sowie kombinierte multimediale Pakete wie *Speak Write German*, *German Now* und *Business Talk German*.[2] Ein Schwerpunkt letzterer Programme sind grafikunterstützte Dialoge, die mit jeweils verschiedenen Aufgaben zur Auswahl als Hörverständnis eingesetzt werden und an die sich kombinierte Vokabel-, Grammatik- und Ausspracheübungen anschließen. *Speak Write German*, ein Multimediapaket für die Grundstufe, arbeitet vor allem mit kleineren Englisch-Deutsch Übersetzungen. Hierbei spricht der Lerner seine deutsche Übersetzung in ein Mikrofon, der Satz wird aufgezeichnet und kann dann mit der auf Knopfdruck abrufbaren Version des »native speaker« verglichen werden. Zur Unterstützung kann immer wieder auf den Dialogtext und auch auf ein kleines mitgeliefertes

1 Modellhafte Enzyklopädien wären *Meyers Lexikon* (hier auch Videoclips, z. B. zu Kennedys Rede in Berlin: »Ich bin ein Berliner«) und die *BMA Family Health Encyclopedia* von Dorling Kindersley (1997). Auch Quizspiele wie *Othello. The interactive guide* können, gerade was die interaktiven Möglichkeiten multimedialer Wörterbücher mit Übungsteilen betrifft, für neue Programme vorbildhaft sein. Für eine *Othello*-Rezension vgl. Bennallack (1997).

2 *English for Business* wurde von der University of Wolverhampton entwickelt, wobei die Version 1.0 seit 1991 erhältlich ist. *English on CD-Rom* ist ein Produkt der F&G Editores (1995) und kann über E-Mail 100130.111@compuserve.com bzw. 70630.2525@compuserve.com von Tecnodisco/Spain angefordert werden. *BBC-English* ist seit 1994 von BBC-London erhältlich. Parallel gab die spanische Zeitschrift *Tiempo* den Multimediakurs *English. Curso de inglés interactivo* heraus. Trotz aller Weiterentwicklung dieser Produkte gegenüber Programmen der 80er Jahre bleiben »Film Guides« wie *Cinemania 96* im interaktiven Videoeinsatz vorbildhaft.

Wörterbuch zurückgegriffen werden. Das für Anfänger und leicht Fortgeschrittene geeignete *German Now* stellt interaktive Geschichten und Spiele in den Mittelpunkt, wobei ebenfalls ein Schwerpunkt auf Hör- und Sprechübungen gelegt wird. Grundsätzlich ähnlich ist der Fokus von *Business Talk German*, nur daß hier – im Gegensatz zu den erwähnten beiden Multimediapaketen – weniger deutsche Alltagssituationen als vielmehr Geschäftsgespräche die Grundlage bilden.

Gerade mit Blick auf die für ausländische Arbeitnehmer sehr relevante Wirtschaftssprache bleibt allerdings festzuhalten, daß die für Englisch als Fremdsprache konzipierte Software weiterhin in vielen Bereichen modellhaft ist. Exemplarisch sei hier in aller Kürze auf *English for Business* verwiesen, das als sehr flexibles interaktives Multimediapaket individuellen Lernstilen und -strategien durch eine Vielzahl von Optionen sowohl im »Comprehension Menu« als auch bei den »Language Work Tasks« entgegenkommt. Im »Comprehension Menu« kann beispielsweise zunächst der ganze 20minütige Film, der über Dialoge mit dem Managing Director oder dem Marketingexperten verschiedene Bereiche des englischen Brauereiunternehmens Bank's exemplarisch vorstellt, gesichtet werden, oder auch nur die Videosequenz zum Themenbereich Marketing bzw. nur ein einminütiger Videoclip in diesem Bereich. Die Verständnisübungen sind nach drei Schwierigkeitsstufen eingeteilt und auf jeder Stufe sind vorentlastende, begleitende und nachbereitende Aufgaben verfügbar. Die in die Bereiche »Grammar«, »Vocabulary« und »Pronunciation« unterteilten »Language Work Tasks« nehmen Bezug auf spezifische Videoclips, sind jedoch grundsätzlich unabhängig von den »Comprehension Tasks« einsetzbar. Meist ist zumindestens ein globales Verständnis der entsprechenden Sequenzen für die eigentliche Spracharbeit grundlegend, den »Language Work Tasks« kann aber durchaus vorentlastende Bedeutung für Detailverständnisaufgaben zukommen. Im Einzelnen ist vor allem der rezeptive Charakter vieler Sprachübungen zu bedauern. Was die Grammatikaufgaben betrifft, so bietet ein Trainer wie *Tuco* nicht nur eine ungleich größere Auswahl produktiver Übungen, sondern über die »free format«-Optionen auch ein Spektrum offenerer Aufgaben wie etwa kleinere Übersetzungen oder Satzbau aus isolierten Wortelementen, die *English for Business* vermissen läßt. Auch die Ausspracheübungen sind in *English for Business* insgesamt eher erklärend rezeptiv. Sicher mag es für den Lerner hilfreich sein, Grafiken zur unterschiedlichen Aussprache des englischen »th« zu betrachten und die Aussprache im Videoclip den zwei Aussprachearten zuzuordnen, bzw. in einem schriftlichen Text die englische Intonation durch auf und absteigende Pfeile angedeutet zu bekommen. Wenn der Lerner in *Speak Write German* einzelne kontextuell eingebundene englische Sätze quasi simultan auf Deutsch übersetzen, diese per angeschlossenem Mikrofon aufnehmen und dann seine eigene Aussprache und Intonation durch Gegenüberstellung mit der Übersetzung eines »native speakers« vergleichen kann, so ist der produktive Anteil allerdings sehr viel höher. *English on CD-Rom* bietet zudem über eine ergänzende wellenförmige graphische Aufzeichnung der Intonation die Möglichkeit, die Texte von Lerner und »native speaker« auch über das reine Hören hinaus zu vergleichen. Es bleibt zu hoffen, daß vergleichbare Pakete in ähnlich großer Auswahl und zu ähnlich günstigen Preisen in den nächsten Jahren auch für Deutsch als Fremdsprache auf den Markt kommen.

Language Learning Software wie *Speak Write German* kann nicht mehr an die jeweilige Zielgruppe angepaßt werden,

und dies mag in einem »»pen Learning«-Bereich besonders problematisch sein. Diese Schwäche ist jedoch durch eine auf die Zielgruppe zugeschnittene Kombination mehrerer solcher Programme meist sehr leicht abbaubar, und für eine optimale Anpassung bietet sich die Ergänzung durch Authoring Packages an. Letztere Pakete offerieren Vorlagen zur Erstellung zielgruppenspezifischer Lernmaterialien, und die Vielfältigkeit möglicher Informations- und Übungsformen wird zunehmend größer. Ein gutes Beispiel ist *Question Mark*, das in Vorläuferformen bereits zur Entwicklung relativ einfacher Grammatik- und Vokabularübungen auf der DOS-Ebene erhältlich war[1] und sich in den letzten Versionen – seit *QM 1 für Windows* bis hin zu *Question Mark Professional* – zunehmend zu einem multimedialen Lernpaket entwickelt hat, das Grafiken, Ton und Videosequenzen zu integrieren vermag. Eine noch größere Flexibilität wird über Autorenpakete wie *Asymetrix ToolBookII Instructor 5.0* oder *Macromedia Authorware Professional 3.5* erreicht. Diese beiden Pakete lagen noch unlängst in einer Untersuchung des EFL Department der Anglia University an erster Stelle für die Entwicklung eines »mainly text based interactive educational courseware development«, wobei *ToolBookII* vor allem wegen seiner Benutzerfreundlichkeit, *Authorware Professional* hingegen insbesondere wegen seiner Flexibilität und Kompatibilität hervorgehoben wurde.[2] Eine andere, zumindestens im Softwarebereich deutlich günstigere und eher noch flexiblere Option ist die Entwicklung eines Paketes über *HTML* und *Java Skript*, wie es derzeit im Anglia German Department zur Vorbereitung der Studenten auf ihren Auslandsaufenthalt geschieht. Gerade hier ist freilich die Zusammenarbeit von Sprachdidaktikern und Informatikern gefragt. Bereits die Erstellung guter Übungen auf einem multimedialen Question Mark, aber vor allem die Programmierung eigener Hyper Links mit *Java Skript* fordert sehr viel Zeit und verlangt eine relativ große Expertise. Sinnvoll erscheint solch ein Aufwand nur dort, wo ein eng umgrenzbarer Rahmen für sehr zielgruppenspezifische Informations- und Übungsaktivitäten gesetzt werden kann. Es kann bei der Breite eines Spracherwerbsprozesses kaum darum gehen, die teilweise mit sehr hohem Aufwand erstellten und oft sehr preisgünstig erwerbbaren Language Learning Software durch ein eigenes Produkt zu ersetzen. Vielmehr sind die zielgruppenspezifische Ergänzung einer Kombination käuflich erwerbbarer Produkte und darüber hinaus eine institutsübergreifende gemeinschaftliche Entwicklung neuer Produkte gefragt.

Ein Beispiel ist der CALL-Einsatz für die Anglia Languages Seminare »Advanced German 1/2«. Hier werden zunächst käuflich erwerbbare Language Learning Packages wie der *Australian German Grammar Tutor*, der in seinem Tutor-Bereich Schwerpunkte der deutschen Grammatik

1 Hier etwa vergleichbar der »Eurocentres«-Reihe, die auf mehreren Disketten unter Titeln wie »Wortspielereien«, »Lesetraining«, »Textbaumeister«, »Wahlmeister« und »Lückentext« vor allem Wortschatzfestigungs- und Erweiterungsübungen anbietet. Herausgeber sind die »Eurocentres« in Zürich sowie »Wida Software Ltd.« in London.

2 Im Kontext des von Patrick McMahon geleiteten EFL CD-Rom Projektes wurden insbesondere *Aimtech CBT Express 2.0*, *Aimtech IconAuthor 7*, *Asymetrix Multimedia ToolBook 4.0*, *Asymetrix ToolBook II Instructor 5.0*, *Macromedia Director* und *Macromedia Authorware Professional 3.5* näher betrachtet. *Authorware Professional* ist mit einem Preis von über 5000 DM bei weitem das teuerste der ausgesuchten Programme, *ToolBookII* liegt mit ca. 2200 DM eher in der unteren Preisklasse.

in englischer Sprache präsentiert, mit den im Übungsbereich sehr viel ausgefeilteren Grammatiktrainern *Tuco* und dem *Sprachlernprogramm Deutsch* kombiniert. Hinzu kommt eine Serie von Language Learning Packages, die zielgruppenspezifisch auf *Question Mark* entwickelt worden sind. Sie ergänzen die genannten Programme um eine Vielfalt weiterer, vor allem freierer Übungen (Satzbau aus isolierten Wortelementen, kleinere Übersetzungen, »Ranking« zur Sensibilisierung und Einübung verschiedener Höflichkeitsstufen), erweitern zugleich das Vokabular unter besonderer Berücksichtigung der im zweiten Jahr nach Deutschland gehenden »European Business Administration«-Studenten und bilden durch entsprechende Tests und Vorentlastungen zu verschiedenen Hör- und Textverständnissen die Brücke zum bestehenden audiovisuellen Angebot. Ergänzt werden diese Programme in absehbarer Zeit durch das über *HTML* entwickelte »Year Abroad Package« des German Department, während für die »incoming students« dann die EFL CD-Rom zur Weiterentwicklung und Perfektionierung der Englischkenntnisse sowie zur Sensibilisierung für interkulturelle Probleme erhältlich sein soll. Gerade im Bereich der Vermittlung interkultureller Lerninhalte liegt zweifelsohne noch eine beachtliche Marktlücke, da die vorhandene »Language Learning Software« insgesamt zu einseitig auf reine Sprachvermittlung ausgerichtet ist.[1]

3. Zur Entwicklung von »Language and Intercultural Studies Packages«

Mit Blick auf die insgesamt doch sehr unterschiedlichen Computerkenntnisse von Fremdsprachendidaktikern werden im folgenden drei grundsätzlich verschiedene Ansätze zur Entwicklung zielgruppenspezifischer Lernpakete vorgestellt. *Question Mark Professional* ist ein Autorenpaket, das sich aufgrund seines Bedienungskomforts als Multimediaeinstieg eignet und insbesondere die Entwicklung multimedialer Tests sowie Festigungs- und Erweiterungsübungen ermöglicht. Das »Icon Authoring« mit *Authorware Professional* ist deutlich komplizierter und teurer, dafür sind aber auch die audiovisuellen Möglichkeiten ungleich größer. Als Alternative zu diesen Autorenpaketen scheint sich die Entwicklung neuer Lernpakete durch eine Kombination von *HTML* und *Java Skript* zunehmend durchzusetzen.

3.1 Question Mark Professional

Miller (1992: 33) resümiert die Qualitäten von *Question Mark Professional* prägnant:

»It specialises in computer based testing: if you want to do this then QM is a cost effective and straightforward solution that can be readily assimilated by the less com-

1 Das oben näher betrachtete *English for Business* ist auch in diesem Kontext exemplarisch, da kulturelle Eigenheiten in dem Video allenfalls indirekt mitgeliefert, keinesfalls aber mit Blick auf die durch interkulturelle Kontakte entstehenden Probleme thematisiert werden. Aufzugreifen wären etwa die im Englischen hohe Frequenz von Höflichkeitsformeln wie »thank you«, »please«, »sorry«, »excuse me« oder von Höflichkeitsgesten wie dem Türaufhalten auch bei relativ weiter Distanz des folgenden Unbekannten, demgegenüber die geringere Frequenz des etwa im deutschen Geschäftsverhalten sehr häufigen Handschlages und vor allem auch die unterschiedliche Intonation. Andere Details – wie etwa das häufigere Angebot und insbesondere die unterschiedliche Form der Anreichung von Tee oder Kaffee – hätten problemlos durch eine Erweiterung der Einführungsszene und insbesondere durch Integration eines ausländischen Interviewpartners (anstelle des Vertreters der Universität Wolverhampton etwa durchgehend der Vertreter einer deutschen Universität) thematisiert werden können.

puterate while providing scope for a surprising level of sophistication once the basics have been mastered.«

Im Kernprogramm stehen acht verschiedene Aufgabentypen, die durch den Rückgriff auf Textdateien, die Integration von Grafiken, Videosequenzen und Ton mit Aufnahmemöglichkeiten für den Lerner multimedial gestaltet werden. Die Typologie besteht aus »choice« (multiple choice von true/false bis hin zu 5 Kategorien von strongly disagree bis strongly agree), »number« (Antwort als Zahl einzugeben), »word« (einfaches Wort als Lösung, Berücksichtigung fehlerhafter Rechtschreibung möglich), »blank« (gapfilling), »matching/ranking« (Antworten in richtige Ordnung zu bringen), »response« (von bis zu 12 Antworten können die richtigen ausgewählt werden), »zero« (Text nur zur Erklärung) und »free format«. Letzterer Übungstypus bietet auch die Möglichkeit kleinerer Übersetzungen oder Syntaxübungen durch Kombination einzelner isolierter Wortelemente, was als Satzteil (Nebensätze mit *weil*, *denn*, etc.) oder auch als ganzer Satz (etwa zur Übung von Inversion, der Position von Reflexivpronomen, etc.) denkbar ist.

Grafiken werden von »painting applications« wie »paint brush«, »paint shop pro« oder »picture publisher« importiert und als .PCX Datei gespeichert. Das einmal importierte Bild kann mit der Maus sehr leicht verschoben, allerdings nur in sehr begrenztem Maße in Größe (nur eine »shrink facility« zur Reduzierung auf ein Viertel der Ursprungsgröße) und Farbe editiert werden. Über den Multimedia Editor, der für knapp 190 DM gesondert erworben werden muß, können die *QM*-Aufgaben mit .EXE, .COM und .BAT Dateien verbunden werden. In diesem Kontext ist der Rückgriff auf audiovisuelle Szenen, z. B. auf eine Videosequenz oder eine vertonte Diaserie, möglich. *QM record* ist ein weiterer, ab ca. 550 DM erhältlicher Baustein, mit dem »sound files« geschaffen und als .EXE Datei abgespeichert werden können. Die Speicherung erfolgt automatisch in komprimierter Form (für 5 Sek. Sprache nur ca. 30 Kb), und auch für die Abspielung bedarf es keines gesonderten Dekomprimierungsbefehls. Zur Verbindung solcher Dateien mit den *QM* Aufgaben ist allerdings der Multimedia Editor nötig.

Ein Haupteinsatzbereich von *Question Mark* im Fremdsprachenerwerb sind bisher das Testen von Grammatik, Vokabular und landeskundlichem Wissen, bzw. auch das Festigen und Erweitern dieser Wissensbestände. Im Fachbereich Social Work Studies der University of Southampton werden allerdings auch die an englischen Universitäten und an den meisten deutschen Sprachinstituten mittlerweile üblichen Unterrichtsbewertungen durch Studenten über *QM*-Aufgaben vorgenommen und sehr viel effektiver als bisher ausgewertet (vgl. Ford 1992: 34). Die Grenzen liegen bei längeren Text- und Hörverständnissen sowie bei dem Interesse an einer hierarchischen Koppelung der verschiedenen Aufgabendateien. Als multimediales Test-, Festigungs- und Erweiterungsinstrument bleibt *Question Mark Professional* mit Blick auf Einarbeitungszeit und Preis allerdings nahezu konkurrenzlos.[1] Die Distribution einfacher Aufgabendateien, die natürlich auch

1 Der *QM* Grundpreis ist ca. 400 DM; mit Graphikzusatz, Toolkit und Euro Pack wird *QM Professional* für ca. 800 DM vertrieben; bei Erweiterung durch *QM record* und den *Multimedia Editor* kommt das komplette »Authoring Package« auf knapp 1500 DM und ist so noch deutlich günstiger und vor allem sehr viel einfacher zu bedienen als *ToolBookII* und *Authorware Professional* (alle Preisangaben von Dezember 1995).

an vorhandene Videofilme, Hörtexte oder schriftliche Texte (z. B. Geschäftsberichte) angelehnt und so mutimedial ausgestaltet werden können, ist über Diskette möglich; je nach multimedialer Erweiterung wäre eine CD-Rom eher angebracht.

3.2 Authorware Professional

Davies, Scarborough und Brailsford resümieren in ihrer Untersuchung (1992: 7):

»Authorware Professional is a powerful CBT authoring package for the Macintosh and IBM compatible PC. It is designed for non-programmers, and offers powerful facilities for integrating mixed media data in interactive tutorials, simulations and objective assessment of student performance.«

Authorware Professional 3.5 basiert auf der Kombination von Director (Systemanwendung basierend auf Lingo-Scripting Language, ungleich flexibler, aber auch schwerer zu lernen als das *AP* zugrunde liegende *Icon Author*), Soundforge (sound editor), X-Res (image manipulation software) und Backstage Studio Plus (HTML-editor). Dies macht die neue Version zu einem Multimediapaket, dem »the most extensive audiovisual capabilities« moderner Autorenpakete für den Fremdsprachenerwerb bescheinigt werden (vgl. McMahon 1997: 10).

An früheren *AP*-Versionen wurde oft der Mangel an »database functionality and the ability to import large text files directly« (Davies u. a. 1992: 7) kritisiert. An der Reduzierung dieser Schwächen wurde gearbeitet, und Authorware Professional 3.5 wird mittlerweile die beste »text import ability« der von EFL (McMahon 1997: 10) untersuchten Autorenpakete bescheinigt. Auch ist die Kompatibilität zwischen MacIntosh und PC kein Problem mehr. Die Verbindung zu Datenbankinformationen bleibt hingegen problematisch (SQL-Structure Query Language-Kenntnisse notwendig), die Entwicklung von Tests ist bei *ToolBookII* ungleich einfacher, und JPEG-Grafiken können auch in der neuen Version noch nicht importiert werden.

Zu bemängeln bleibt bei *Authorware Professional* auch weiterhin der unverhältnismäßig hohe Preis. Davies u. a. (1992: 7) formuliert: »AP is certainly the most expensive authoring system you can buy.« Zu dieser Zeit lag der Preis für *Authorware Professional* noch deutlich höher, aber auch beim 1996er Vergleich führender Autorenpakete durch das Anglia EFL Department liegt *AP* 3.5 mit über 5000 DM gut 100% über dem Durchschnitt.

Unterschiede gibt es durchaus in der Bewertung der Benutzerfreundlichkeit von *Authorware Professional*. Dale (1992: 12) beschreibt *AP* im Kontext seiner Erfahrungen mit dem »Icon Authoring« eines Tutorials für Jurastudenten als »intuitively straightforward to use […] and requiring little or no computing expertise«. An dieser Charakterisierung sind jedoch Zweifel angebracht, und zwar nicht zuletzt, weil Dale in seinem Bericht wiederholt auf geringe interaktive Möglichkeiten dieses Autorenpaketes verweist, eine Aussage, die im Vergleich mit anderen Autorenpaketen kaum aufrechtzuerhalten ist. Auch sein Resümee, die multimedialen Komponenten seien »not as useful within legal teaching perhaps as in other disciplines«, gibt Anlaß zu der Frage, ob Dale die Möglichkeiten von *Authorware Professional* wirklich ausgeschöpft hat oder insgesamt bei den einfacheren Anwendungsformen stehengeblieben ist. Davies, Scarborough und Brailsford (1992: 8) äußern sich zu *AP*'s Bedienungsfreundlichkeit schon sehr viel vorsichtiger:

»AP's iconic interface is certainly much less intimidating to the novice than the text-filled screen of the conventional programmer, but it remains a programming environment for all that [and] a programming men-

tality (ie the ability to represent training objectives and interactive learning processes as hierarchical flow diagramms) is essential.«

Noch negativer ist das auf neueren Rezensionen basierende Fazit der EFL-Studie (McMahon 1997: 10):

»Icon Author […] is said to be more difficult to use than is claimed by the developers, its icon-based interface becoming more visually complex as the application grows.«

Neben dem Preis wird die Komplexität dieses »Icon Authoring« im Kontext des EFL CD-Rom-Projektes denn auch zum Hauptgrund für die Präferenz von *ToolBookII*. Die Möglichkeit, dieses Projekt auch mit *HTML* und *Java Skript* durchzuführen, wird dabei allerdings explizit als weitere noch zu untersuchende Option offengehalten.

3.3 *HTML* for the World Wide Web

Castro (1996: V) charakterisiert das World Wide Web als »the Gutenberg press of our time: Practically anyone can publish any kind of information, including graphics, sound, and even video, on the Web, opening the doors to each and every one of the millions of Internet users.« *HTML* bzw. »Hypertext Markup Language« ist die »lingua franca« dieses World Wide Web und mit ihr können auch »Language and Intercultural Studies Packages« für eine Distribution auf dem Internet geschrieben werden. Ein Beispiel ist das derzeit in Entwicklung befindliche »Year Abroad Preparation Package« des Anglia German Departments. Geschrieben werden können die *HTML*-Dateien schon mit einfachen Texteditoren wie dem *Note Pad for Windows*. Editoren wie die als »shareware« über das Internet leicht zugänglichen *Anansi* und *Netscape Gold* vereinfachen die Arbeit durch automatisches Einfügen der »opening« und »closing tags« auf einfachen Tastendruck. Noch hilfreicher sind *Homeside for Windows 95*, *BBEdit* und *HotMetal Pro* durch die dort verfügbaren Korrekturprogramme, mit denen die selber geschriebenen oder auch von anderen Anwendungen importierten *HTML*-Seiten überprüft werden können. Mit »Hyperlinks« kann von einer *HTML*-Datei zu einer anderen gewechselt werden, und dies gilt natürlich nicht nur für die selber geschriebenen Dateien, sondern für die Gesamtheit der im Internet existierenden Webpages. So sind etwa in dem auf ein Studium in Deutschland vorbereitenden »Year Abroad Preparation Package« »Hyperlinks« zu den Webpages verschiedener deutscher Universitäten vorgesehen. In einem Praktika oder längere Arbeitsaufenthalte in ausländischen Firmen vorentlastenden Paket wären »Links« zu entsprechenden Firmen angebracht.[1] Die Grenzen von *HTML* sind freilich schon dann erreicht, wenn diese »Hyperlinks« in einer hierarchischen Ordnung benutzt werden sollen. Solche Befehle müssen per *Java Skript* geschrieben werden, und spätestens an dieser Stelle ist eine Zusammenarbeit von Sprachdidaktikern und Informatikern, die *Java Skript*- und möglichst auch *Java*-Kenntnisse mitbringen sollten, gefragt. Für die Entwicklung eines einstündigen multimedialen Lern-

1 Grundlage für ein solches Paket wäre etwa das nunmehr im Rohmanuskript fertiggestellte Fallstudienbuch von Rings/Tenberg (1998), bei dem wie in *English for Business: Introduction to a British Company* verschiedene Unternehmensbereiche – hier freilich deutscher Unternehmen – in authentischer Form vorgestellt werden. Die Festigungs- und Erweiterungsübungen des Wirtschaftswortschatzes basieren auf verschiedenen theoretischen Studien. Vgl. etwa Rings (1997).

paketes werden durchschnittlich 200 Arbeitsstunden angesetzt.[1]

Zur Gestaltung von Grafiken sind »paint applications« notwendig: Mit *Paint Shop Pro* können Schaltknöpfe gemalt und auch die Farbenvielfalt reguliert werden, erste Versuche wären bei schlechterer Bildqualität (siehe Ränder bei Knöpfen) aber auch mit *Paint Brush* möglich. Andere Möglichkeiten sind *L-View for Windows* und *Map Edit*, wobei letzterer sich für die Gestaltung von »Hot Points« (für Klick auf Gegenstand in Raum, dieser öffnet sich dann und gibt eine Information, Erklärung, etc.) anbietet. Eine insgesamt flexiblere, zeitsparendere, aber auch kostenintensivere Lösung (ca. 1200 DM) ist die Verwendung von *Adobe Photoshop*, dessen Stärken im Editieren importierter Bilder liegen (ausführlich bei Castro 1996: 29ff.). Einfache Grafiken werden üblicherweise im GIF-Format, Fotos und farbreiche Bilder eher im JPEG-Format abgespeichert. Sie können in der *HTML*-Datei als »inline image« eingegeben werden – und erscheinen dann bei Öffnen der Webseite unmittelbar im fließenden Text, oder sie werden als ein per Icon abrufbares und so bei Aufruf der Webseite kaum Speicher benötigendes »external image« festgehalten.

Zum Öffnen von Ton- und Videodateien bzw. auch schon für nicht im .GIF bzw. .JPEG Format abgespeicherte Grafiken sind »Helper Applications« notwendig.[2] Standard »Windows Helper« für Grafiken sind die oben genannten *LView Pro* und *PaintShop Pro*, für Tondateien *Wham* und *Wplany* sowie für Video *Media Player* und *mpegplay*.[3] Umfangreichere Programme wie *Adobe Photoshop* bieten sich schon wegen der höheren Speicherkapazität und der hieraus resultierenden längeren Dauer des Öffnungsprozesses nicht an.

Vor allem die von den Ton- und Videodateien verlangte relativ hohe Speicherkapazität – und weniger das Schreiben dieser Dateien – ist freilich weiterhin das Hauptproblem für eine effektive Nutzung multimedialer Lernpakete auf dem Internet. 10 Sekunden Ton benötigen im Durchschnitt 200K Speicher, und für das »Downloading« dieser Sequenz vergehen circa dreieinhalb Minuten, bevor ein Benutzer die Tondatei mit Hilfe der »Helper Application« abhören kann (vgl. Castro 1996: 115). Videodateien brauchen trotz Sichtung über ein kleines Fenster ungleich länger, und all dies setzt bereits voraus, daß auch die Adressaten auf ihrem für Multimedia ausgerüsteten Computer über entsprechende »Helper Applications« und vor allem über ein schnelles Modem verfügen. Der *HTML* Schreiber kann hierauf reagieren, indem er seine Ton- und Videodateien gleichzeitig in verschiedenen Formaten (Ton etwa in dem weit verbreiteten, aber qualitätsmäßig schlechteren AU-Format, in AIFF für MacIntosh und WAV für Windows) ablegt. Dadurch wird ein größeres Spek-

1 Die groben Einschätzungen schwanken meist zwischen 100 und 300 Stunden, wobei die Zeit bei Projektbeginn freilich höher liegt als nach einer gewissen Einarbeitungszeit. Trotzdem mögen solche Erfahrungswerte zur Einschätzung des realen, für den Laien anhand des fertigen Paketes oft kaum nachvollziehbaren Arbeitsaufwandes hilfreich sein. Viele Projekte bleiben in der Entwicklungsphase stecken, weil die Planung weit über das mit den verfügbaren Ressourcen Machbare hinausging.

2 Die derzeit gängigen HTML browsers unterstützen inline nur .GIF und . JPEG Grafiken. Als Standard Browser gilt *Netscape Navigator* bzw. einfach *Netscape*, der von etwa 70% der Internetbenutzer verwendet wird, andere arbeiten mit *NCSA Mosaic* oder *Lynx*; vgl. Castro (1996: XIff.).

3 Äquivalente für MacIntosh sind *JPEGView, SoundMachine* und *Sparkle*.

trum unterschiedlicher Systeme mit unterschiedlichen »Helper Applications« angesprochen. Das Problem hoher Speicherkapazitäten und langer »Downloading«-Zeiten bleibt allerdings solange bestehen, bis Browser entwickelt werden, die Ton- und Videodateien ohne »Helper Applications« öffnen können, und möglichst auch völlig neue Komprimierungsprogramme geschaffen werden. Bis dahin mag es ratsam sein, die Multimediakomponente auf dem Internet in gewissen Grenzen zu halten und viele Ton- und Videokomponenten entweder über CD-Rom oder auch als traditionellen Videofilm an interessierte Benutzer gesondert zu verkaufen.

Ausgewählte Bibliographie

Bennallack, Owain: »Othello. The interactive guide«, *PC Review* 5 (1997), 75.

Bolten, Jürgen: »Vergleich als Kritik. Zum Verstehensbegriff Interkultureller Germanistik«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 76–89.

Bolten, Jürgen: »Grenzziehungen als interaktionaler Prozeß. Zur Theorie und Vermittlung interaktiv-interkultureller Handlungskompetenz«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 255–276.

Bolten, Jürgen: »Im Spiel der Lebenswelten. Zur theoretischen Grundlegung interkulturellen Kommunikationstrainings«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18 (1993), 2–15.

Casper-Hehne, Hiltraud: »Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsanalytische Betrachtung und gesprächsbezogene Übungsformen«, *Fremdsprachen und Hochschule* 49, (1997), 41–76.

Castro, Elizabeth: *Visual Quickstart Guide: HTML for the World Wide Web*. Cambridge: Peachpit, 1996.

Dale, John: »Using Authorware for legal CAL«, *The CTISS File* 4 (1992), 12.

Davies, Matthew; Crowther, David: »The benefits of using multimedia in higher education: myths and realities«, *Active Learning* 3 (1995), 3–6.

Davies, Peter u. a.: »Authorware Professional: multi-platform icon authoring«, *The CTISS File* 4 (1992), 7–11.

Ford, Peter: »Using Question Mark to evaluate your teaching«, *The CTISS File* 4 (1992), 34.

Griffith, S.: »New deal for mass teaching«, *The Higher* 1, 11 (1991), 16–25.

Haddon, Keith u. a.: »Can learning via multimedia benefit weaker students?«, *Active Learning* 3 (1991), 22–27.

Hexelschneider, Erhard: »Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988), 127–136.

Hüllen, Werner: »Interkulturelle Kommunikation – Was ist das eigentlich?«, *Der fremdsprachliche Unterricht* 26, 7 (1991), 8–11.

Johnstone, Sarah: »Go… learn. How online communication can empower those who have learning difficulties«, *Go…* 3 (1997), 36–38.

Knapp, Karlfried; Knapp-Potthoff, Anneliese: »Interkulturelle Kommunikation«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (1990), 62–93.

Laurillard, Diana: *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London; New York: Routledge, 1993.

McMahon, Patrick: *EFL CD-Rom Project Staging Document*. Cambridge: Anglia Polytechnic University (unveröffentlicht).

Miller, Peter: »Question Mark Professional and the multimedia extensions to it«, *The CTISS File* 4 (1992), 30–33.

Müller, Bernd: »Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft«. In: Müller, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 1991, 27–51.

Müller, Bernd: »Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19 (1993), 63–76.

Raddatz, Volker: »Fremdsprachenunterricht zwischen Landeskunde und Interkulturalität. Die Entwicklung didaktischer Parameter im Spannungsfeld von Produkt und Prozeß«, *Fremdsprachenunterricht* 40/49 (1996), 242–252.

Rings, Guido; Tenberg, Reinhard: *BBC German Grammar*. London: BBC, 1996.

Rings, Guido: »Wortbildungscharakteristika im Wirtschaftsdeutschen und deren Bedeutung für einen modernen DaF-Un-

terricht«, *Fremdsprachen und Hochschule* 49 (1997), 18–40.
Rings, Guido; Tenberg, Reinhard: *Case Studies for Business German*. Cambridge (1998, unveröffentlicht).
Trainor, Richard: »Computers, arts based teaching and rising student numbers«, *The CTISS File* 4 (1992), 3–6.
Wierlacher, Alois: »Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994)«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 37–56.
Yazdani, Masoud (Hrsg.): *Multilingual Multimedia. Bridging the language barrier with intelligent systems*. Oxford: Intellect, 1993.
Zähner, C. u. a.: »Lexical Resources in CALL« *Computers Education* 23 (1994), 75–80.

Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien

Gerhard Wazel

1. Interaktive Medien und heutiges Bildungswesen

Bei der Verteidigung einer praxisorientierten, didaktisch-methodischen Abhandlung zum Sprachenlernen und -lehren mit interaktiven Medien an einer deutschen Universität im Frühjahr 1997 legten einige Mitglieder der Promotionskommission besonderen Wert auf den exakten Nachweis der größeren Effektivität des Unterrichts mittels der genannten Medien im Vergleich zum etablierten Fremdsprachenunterricht.

Eine derartige Forderung folgt zwar einer ehrwürdigen akademischen Tradition, ist aber u. E. derzeit aus mehreren Gründen unproduktiv und wenig hilfreich; denn anstatt erst einmal die Chancen der neuen Medien zu untersuchen und auf die aktuellen, dringenden Anforderungen der Praxis, etwa durch Beratung und Verbesserung der angebotenen Software, zu reagieren, werden erst einmal Bedenken geäußert, vor allem wenn es um die Einführung neuer Techniken geht.

Eine Grundhaltung wie die oben dargestellte spiegelt sich folgerichtig auch bei Hochschulabsolventen wider. Sehr häufig sind es, wie wir aus einer Vielzahl von Fortbildungsveranstaltungen wissen – für uns anfangs doch recht überraschend –, gerade schon Referendare, also Berufsanfänger, die Skepsis äußern, bevor sie dabei behilflich sind, die Informations- und Könnensdefizite abzubauen, welche die Schule gegenüber dem Homebereich besonders beim Einsatz multimedialer Software aufweist. Von den deutschen Lehrern sind derzeit – so Bundesforschungsminister Rüttgers – nur 20 bis 30% freiwillig bereit, sich mit dem Thema Multimedia zu befassen.

Daß die Schule zumindest beim Einsatz multimedialer Lernsoftware im Wettbewerb mit dem Homebereich absolut ins Hintertreffen geraten ist, wird nicht nur am Ausstattungsgrad mit Hardware deutlich, sondern auch bei einem Überblick über die entwickelte Lernsoftware: Von löblichen Ausnahmen abgesehen, handelt es sich bei den entsprechenden CD-ROM-Produktionen um sog. Nachmittagssoftware, die bestenfalls in Teilbereichen mit dem schulischen Curriculum kompatibel ist. Sie ist häufig von Hobbyinformatikern oder Hobbypädagogen verfaßt und weist schwerwiegende Mängel nicht nur in fachlicher, medialer, didaktischer und programmiertechnischer, sondern auch in ethischer, ästhetischer und erzieherischer Hinsicht auf.

Zwar wurden inzwischen Konferenzen zur Evaluation von Multimediasoftware abgehalten, etwa 1996 an der Europauniversität Viadrina in Frankfurt/Oder (vgl. Internet: http://viadrina.euv-frankfurt-o.de), und Publikationen zu Evaluationskriterien vorgelegt (s. Hahn/Künzel/Wazel 1996 und http://www.iik.com), aber da Lehrer und Eltern in ungenügendem Maße an den Umgang mit den neu-

en Medien generell und an die Nutzung der Kriterien für die Einschätzung der Lernsoftware gewöhnt sind, werden die Kinder und Jugendlichen auch hier sich selbst überlassen.

Daraus resultiert ein neues Generationenproblem: Bisher konnte man im Prinzip davon ausgehen, daß die Erwachsenen, vor allem die Lehrer, aber auch die Mehrheit der Eltern, den Heranwachsenden in den wichtigsten gesellschaftlichen und beruflichen Bereichen einiges voraus hatten.

»Heute sind wir in einer Situation, in der in einem gesellschaftlich wichtigen Bereich, nämlich beim Computer, Kinder zum Teil eine höhere Kompetenz als ihre Eltern haben. Und oft haben die Älteren noch gar nicht mitbekommen, was für Jugendliche im Umgang mit dem PC schon selbstverständlich ist.« (Groebel 1996: 16)

Man kann eine derartige Situation beklagen, aber auch als Chance für einen Neubeginn nutzen, um die doppelte strukturelle Bildungskrise zu überwinden, d. h. »a) die Krise des Lernenden, der zunehmend demotiviert wird, Dinge zu lernen, von denen er nicht erkennt, daß sie in der realen Welt noch Bedeutung haben, und b) die Krise der Institution Bildungswesen, die ihr altes Monopol verloren hat« (Haefner 1988: 15ff.).

2. Schulisches und außerschulisches Sprachenlernen

Ein solcher Neubeginn ist angesichts der geschilderten Lage nur möglich, wenn die vorherrschende Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen, also Schul- und Homebereich, überwunden wird und Eltern, Lehrer und Lerner auf eine neue Weise miteinander interagieren.

Die Aussichten dafür sind insofern gut, als ein zunehmender Prozentsatz von Eltern in einem erfreulichen Maße aktiv wird, wie jeder feststellen kann, der mit multimedialen Fortbildungsveranstaltungen zu tun hat: Informationsveranstaltungen werden oftmals eher von Eltern (die u. U. gleichzeitig LehrerInnen sind), Elternvertretungen und Schulfördervereinen initiiert als etwa von Lehrern. Daß die Eltern die Computernutzung eher als Notwendigkeit und Chance erkennen, liegt wohl daran, daß sie täglich unmittelbar mit dem Phänomen im Arbeits- oder Kinderzimmer, in denen PCs stehen, konfrontiert sind.

In den USA sind die Eltern viel stärker in die Angelegenheiten der Schule und die Mediennutzung involviert als in Europa. Damit ergibt sich für das Bildungswesen die Chance, nicht nur die Lerner, sondern auch die Eltern zu qualifizieren und sie in den gesamten Erziehungsprozeß einzubeziehen. Dies erscheint gerade angesichts der beträchtlichen heutigen Erziehungsprobleme nur allzu wünschenswert. Der Lehrer ist ja vor allem in den Stadtschulen häufig eher damit beschäftigt, die Klasse ruhigzustellen, als seinen Stoff zu vermitteln und Erziehungsarbeit zu leisten.

Die interaktiven Medien sind auch unter diesem Gesichtspunkt von Vorteil.

Mit Sicherheit ist angesichts des hohen Ausstattungsgrades im Homebereich und der schlechten Soft- und Hardwareausrüstung der Schulen davon auszugehen, daß das multimediale außerschulische Lernen – sofern es von den Lehrern in Zusammenwirken mit den Eltern zielgerichtet unterstützt bzw. initiiert wird – mittelfristig einen großen, u. U. größeren Stellenwert haben wird als das multimediale schulische Lernen in den Nicht-Informatikfächern, und zwar nicht nur als Nachhilfe bei krankheitsbedingtem Ausfall. Daher ist der Homebereich viel stärker als bisher für das schulische Lernen zu nutzen, etwa in Form der Präsentation (multimedial fundierter) Hausaufgaben. Der Schule kommt ferner die Auf-

gabe zu, auch denjenigen Schülern außerschulisches Lernen zu ermöglichen, die zu Hause über keinen Multimedia-PC verfügen und auch nicht die Chance haben, anderweitig damit zu arbeiten.

Weil eine Massenausstattung der Schulen mit einem ausreichend großen Pool von Hard- und Software eine Illusion bleiben wird, wäre es sinnvoll, wie in der Wirtschaft Outsourcing zu betreiben, etwa sog. Multimedia-Selbstlernzentren, sei es via Stiftungen oder bei privaten Bildungsträgern, zu installieren.

Derartige mit modernster Hardware ausgerüstete Self-Access-Centres – auch Open-Learning-Centres/Open-Access-Centres genannt – verfügen über ein großes Angebot an neuester Hardware und aktuellster Software. Diese Zentren können nicht nur von einzelnen Lernern außerhalb des Unterrichts, sondern auch von ganzen Klassen mit ihren Lehrern genutzt werden. Dies funktioniert bereits an einigen Orten, wie z. B. am Stiftischen Gymnasium in Gütersloh und am Institut für Interkulturelle Kommunikation in Ansbach und in Berlin, künftig auch in Weimar, Erfurt, Jena, Gera und Rudolfstadt.

Die Europäische Union unterstützt derartige ökonomisch machbare, alternative Projekte in ihrer neuesten Initiative »Educational Multimedia Task Force«, indem sie die Schaffung vernetzter multimedialer und telekommunikativer Beratungs- und Ressourcezentren für Aus- und Fortbildung zu einem wichtigen Kriterium für die Gewährung von Forschungsgeldern macht. Um derartige Projekte schnell praxiswirksam zu machen, werden bewußt mehrere EU-Initiativen miteinander kombiniert. Die EU hat zur Einreichung von Vorschlägen aufgefordert:

»Durch die gemeinsame Ausschreibung soll der Synergieeffekt zwischen all denjenigen Programmen verstärkt werden, die anhand spezifischer Aktionen die Entwicklung von offenem Unterricht und Fernlehre sowie die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien für die allgemeine und berufliche Bildung fördern«. (EU-Jointprogramm vom 19.12.1996: 1)

Eine Art förderlichen Outsourcings stellt letztlich auch die geplante, in das unterrichtliche Gesamtkonzept eingegliederte Nutzung der Home-Hardware dar, wie dies in Experimenten in Holland und in den USA erprobt wird. In der niederländischen Stadt Tilburg findet z. B. ein Schulversuch statt, bei dem die Schüler jeweils donnerstags nicht in der Schule, sondern zu Hause am Computer arbeiten und dabei mit dem Lehrer online verbunden sind.

3. Varianten des Einsatzes interaktiver Medien

Sofern die Bildungseinrichtung über Multimedia-PCs verfügt, wird angesichts der dürftigen Hardwareausstattung der meisten Schulen vornehmlich der differenzierte Unterricht im Vordergrund stehen. Dabei werden vorrangig folgende Formen für sinnvoll gehalten (vgl. etwa Conrad 1994: 23):

- leistungsdifferenzierender Unterricht an ein bis drei Rechnern pro Klasse zur Erarbeitung oder Vertiefung, evtl. auch Übung des zu behandelnden Stoffes mittels leistungsgerechter und flexibler Programme;
- arbeitsteiliger Unterricht an denselben Rechnern zur Erarbeitung von Teilaspekten eines Themas, die dann coram publico präsentiert werden;
- offener Unterricht, für den mehrere Computer benötigt werden; denn die Lerner durchlaufen dabei alle Pflichtstationen eines Unterrichtsprojekts;
- individualisierender Unterricht im Computerraum der Bildungseinrichtung, bei dem jeder Lerner den ihm zur Verfügung stehenden Computer nach individuellem Bedarf einsetzt.

Frontalunterricht ist natürlich prinzipiell auch möglich. Er sollte sich aber darauf beschränken, Ergebnisse der Hausaufgaben und der Gruppenarbeit darzustellen sowie in die Methodik der Arbeit mit interaktiven Medien bzw. mit einzelnen Programmen einzuführen. Idealiter wäre zu diesem Zweck ein Datendisplay zu verwenden.

Bei allen Unterrichtsformen ist darauf zu achten, daß die Potenzen, die sich aus der multimedialen, meist fächerübergreifenden Konzeption der interaktiven Medien ergeben, für die Entwicklung des fächerübergreifenden, vernetzten Denkens genutzt werden.

4. Zur Arbeit mit der Telekommunikation

Der Durchbruch bei der Arbeit mit den interaktiven Medien sowohl im Bildungswesen als auch in der Wirtschaft wird jedoch erst dann gelingen, wenn der vielzitierte Daten- bzw. Superdatenhighway tatsächlich funktioniert, auf dem man, sei es von der Schule, von zu Hause, vom Studentenwohnheim oder vom Betrieb aus, navigieren und die gesuchten Informationen finden oder auch im Internet selbst Botschaften publizieren kann.

Interessanterweise haben hier die Schulen und die Lehrer, sofern sie schnell reagieren und nicht weitere Zeit verstreichen lassen, eine größere Chance als bei der Arbeit mit CD-ROMs; denn bei der Nutzung des Internets ist der Vorsprung der »Screenagers« gegenüber den Erwachsenen in der Regel noch nicht vorhanden; erst 1,8% der deutschen Schüler nutzen bisher das Internet. Allerdings hatten 1996 auch nur 2% der deutschen Schulen Internetzugang; in Schweden dagegen waren es immerhin 66%.

Das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern läßt sich via Telekommunikation noch besser realisieren, wovon auch die Arbeit mit CD-ROMs profitieren kann, wie beispielsweise die regelmäßig tagende, für weitere Interessenten stets offene Arbeitsgemeinschaft »Multimedia« der Staatlichen Schulämter Ansbach Stadt und Land und des Instituts für Interkulturelle Kommunikation zeigt[1].

In dieser AG verständigen sich Schulamtsleiter, Inspektoren, Seminarleiter, Schulrektoren, Bildstellenleiter, Lehrer und auch Eltern nicht nur über die aktuellsten Probleme der Arbeit mit Multimedia bzw. Telekommunikation innerhalb und außerhalb des Unterrichts, die Gestaltung von Homepages sowie über die Auswahl empfehlenswerter Lernsoftware für das schulische und außerschulische Lernen. Eltern und Lehrer übernehmen hier auch den Auftrag, ausgewählte CD-ROM-Produktionen gemeinsam mit ihren Kindern respektive Schülern zu evaluieren und entsprechende Besprechungen zu formulieren. Das Ergebnis wird sodann im Internet (bisher vorrangig auf der Website des IIK: http://www.iik.com) publiziert.

Die Besprechungen der CD-ROMs finden sich unter einem Menüpunkt »Multimedia«. Unter diesem Link wird einerseits über die Aktivitäten des IIK bei der wissenschaftlich-theoretischen Erforschung des Phänomens »Multimedia« in Ausbildung und Erziehung (Bücher und Zeitschriftenbeiträge von Mitarbeitern des IIK, Konferenzen und internationale Projekte des IIK oder unter dessen Beteiligung), bei der Produktion von CD-ROMs sowie bei der Aus- und Fortbildung im Vollzeitbereich (z. B. Ausbildung zum Multimedia-Redakteur), im

1 Zur Arbeit des IIK siehe http://www.iik.com.

Nachmittags- und Abendbereich informiert.

Obwohl auch diese Aktivitäten auf Marktuntersuchungen zurückgehen (vgl. die im Auftrag der Europäischen Union publizierte Studie *Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Spanien* (Hahn/Tosch 1994), die Rechercheergebnisse aus fast 1000 Betrieben der genannten Länder, davon 583 in Deutschland, wiedergibt), findet sich hier eine ganze Reihe von Beiträgen als Reaktion auf unmittelbare Kundenwünsche: Da inzwischen bekannt ist, daß mehr als 95% der CD-ROM-Angebote im Bildungsbereich nicht für ein seriöses Lehren und Lernen taugen, bekamen das IIK und mit ihm kooperierende Einrichtungen ständig schriftliche, telefonische und mündliche Anfragen von Lehrern, Eltern, Schülern und Privatpersonen, welche *Kriterien beim Kauf bzw. beim Einsatz von CD-ROMs* für den Lehr- und Lernprozeß zu beachten sind und welche CD-ROMs für den Einsatz im schulischen und außerschulischen Bereich bzw. zum Selbstlernen empfohlen werden. Da die Beantwortung dieser Fragen ein immer umfangreicheres Zeitbudget beanspruchte und nicht von allen Telefondienst absolvierenden Mitarbeitern fachgerecht geboten werden konnte, publizierten wir entsprechende Evaluationskriterien auf der Website, nachdem wir sie auf einer internationalen Expertenkonferenz mit dem Sprachenzentrum der Europauniversität »Viadrina« in Frankfurt an der Oder sowie auf der Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache zur Diskussion gestellt und in unserem im Verlag Peter Lang erschienenen Buch *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht* (Hahn/Künzel/Wazel 1996) veröffentlicht hatten.

Der Vorteil einer Publikation im Internet besteht darin, daß sie im Gegensatz zu einer Buch- oder Zeitschriftenveröffentlichung sofort nach dem Verfassen zugänglich gemacht und danach jederzeit auf den neuesten Stand gebracht werden kann.

Dies erweist sich bei unserer *Empfehlungsliste* für den Kauf von Multimedia-CD-ROMs zum Lehren und Lernen bzw. zum Wissenserwerb schlechthin als wichtig, da hier eine beträchtliche Dynamik zu verzeichnen ist: Die Zahl der produzierten CD-ROMs schwillt von Tag zu Tag an, die Preise variieren wie die Bezugsquellen; was gestern noch empfehlenswert war, entspricht aufgrund der Entwicklung heute nicht mehr dem Standard (Stand-Alone-CD-ROMs werden durch solche mit Internet-Anbindung und -Update ersetzt, Spracherkennung wird zum Auswahlkriterium usw.) und muß aus der Liste ebenso entfernt werden wie in Konkurs gegangene Vertriebsunternehmen.

Ein immer stärker zu beachtendes Kriterium für die Aufnahme von Titeln in besagte Liste wird das der Interaktivität sein; denn erst tatsächlich interaktiv gestaltete CD-ROMs schöpfen die Potenzen des Mediums aus und ermöglichen ein eigenverantwortliches, schöpferisches und selbständiges Lernen.

Strenggenommen sind die meisten CD-ROMs nur scheinbar interaktiv bzw. realisieren nur die untersten Stufen der Interaktivität, wenn man die Interaktivität nach Ebenen differenziert.

Während die Liste ursprünglich nur von Mitarbeitern des IIK angelegt und aktualisiert wurde, sind inzwischen auch die Kursteilnehmer des IIK, aber auch außenstehende Institutionen, Schulen und Schüler eingeschlossen, daran beteiligt.

Im Anschluß an die Liste stehen sodann die erwähnten Rezensionen der Multimediaprogramme, bei denen die oben

dargestellten Evaluationskriterien zur Anwendung kommen.
Seit der Publikation der Besprechungen ist die Zahl der Zugriffe auf die Website sprunghaft gestiegen; denn die an den Aktionen Beteiligten veranlassen ihre Mitschüler, Freunde, Familien, Kollegen, sich das im Netz Dargestellte anzusehen, und die Produzenten bzw. die die CD-ROMs herstellenden Verlage reagieren, bedanken sich für die gegebenen Hinweise und informieren über Updates und Verbesserungen bzw. Korrekturen.
Aus dem Gesagten kann gefolgert werden: Es ist auch aufgrund dieser Erfahrungen ratsam, Bildungsinitiativen wie die des deutschen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie »Schulen ans Netz« zu unterstützen. Mit Recht konzentriert sich diese Initiative auf Leitmotive, wie

- Öffnung von Schulen durch Kooperation und Kommunikation mit anderen Schulen in Deutschland und weltweit, mit Universitäten, Bibliotheken, Unternehmen der Wirtschaft
- Förderung schulischen und außerschulischen Lernens in einer Informationsgesellschaft sowie des interkulturellen Lernens
- verantwortlicher Umgang mit multimedialen Informations- und Kommunikationstechniken
- Qualifizierung von Lehrkräften zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Die netzorientierte Arbeit umfaßt dabei sinnvollerweise folgende Tätigkeiten:

- Versenden und Empfangen elektronischer Post, d. h. die weltweite Kommunikation mit anderen Schülern
- telekooperatives Arbeiten, d. h. das moderierte Arbeiten mit anderen Schülern an einem gemeinsamen Thema
- Publizieren im Netz, d. h. das Anfertigen und Bereitstellen von Informationsangeboten für andere, z. B. mittels WWW-Seiten
- vor allem aber geplantes, gezieltes Suchen von Informationen in Netz-Diensten und Datenbankanbietern, d. h. das kompetente Durchführen von Recherchen, zu dem sowohl das »know-where« als auch das »know-how« gehört. Die letztgenannte Tätigkeit ist von besonderer Bedeutung, denn: »In der Informationsgesellschaft kommt es weniger auf das Horten von Informationen an als auf das schnelle Reduzieren der Informationsflut und die gezielte Verknüpfung der für eine Aufgabe wichtigen Information« (Kleinschroth 1996: 205).

Eine der Hauptaufgaben von Aus- und Fortbildungskursen besteht darin, die Kursteilnehmer zu befähigen, die Informationsflut gezielt für die eigenen Zwekke zu reduzieren und sinnvoll zeitökonomisch zu nutzen. Eine spezielle, lawinenartig anschwellende »Suchliteratur« reagiert auf diesen Bedarf (vgl. in der Literaturliste z. B. Bartel 1995, Goldmann 1995, Hagedorn 1996, Hoofacker 1996, Lokk 1995, Rudolph 1995, Wisemann 1996).

Letztlich verfolgt das Projekt »Schulen ans Netz« das übergeordnete Ziel, die in den geförderten Schulprojekten gewonnenen Ergebnisse als Anstoß und Grundlage für neue curriculare Ansätze einer auf Informations- und Kommunikationstechnik basierten Bildung zu verstehen und diese bundesweit mit allen Partnern im Bildungsbereich weiter zu entwikkeln.

4. Nutzen der interaktiven Medien für den Sprachunterricht

Welchen konkreten Nutzen hat die Online-Arbeit und die mit CD-ROMs (bzw. künftig mit DVDs einschließlich Internetanbindung) in den sprachlichen Fächern über das Erlernen der oben erwähnten übergreifenden Fähigkeiten, Techniken usw. hinaus?

4.1 Muttersprachlicher Unterricht

Der muttersprachliche Unterricht profitiert gegenwärtig vornehmlich im Hinblick auf die Entwicklung der Zieltätigkeiten Lesen und Schreiben. Beide Kompetenzbereiche erfahren im Gegensatz zu oft geäußerten Behauptungen insofern eine Intensivierung, als die Lerner stark an den Inhalten interessiert sind: beim Lesen der von ihnen gewählten Informationen aus den Datenbanken, beim Schreiben ihrer E-Mails und dem Lesen der Reaktionen auf diese Mails.

Neue Impulse erhält dadurch auch z. B. die Anfertigung von Schülerzeitungen, Aufsätzen, Reportagen, Interviews usw.

Dem muttersprachlichen Unterricht wächst darüber hinaus wie dem Kunst- und dem Musikunterricht eine wichtige Rolle bei der Medienerziehung allgemein zu; denn hier können und sollen Medien analysiert, bewertet, aktiv genutzt, gestaltet werden. Die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle, ganz abgesehen davon, daß auch neue Sprachformen und Textsorten entstehen bzw. bereits entstanden sind: im E-Mailing, in den Foren, den Chatveranstaltungen.

Im Internet finden Lehrer und Schüler einerseits generell für den muttersprachlichen Unterricht wichtiges Material, das sich auch über Links auf der Website des IIK findet, etwa in Gestalt von

- Duden online
- Informationen/Programmen zur neuen Rechtschreibung
- Unterrichtsvorbereitungen via Bildungsserver
- Internet-Jargon
- deutschsprachigen Webchats usw.

Nachdem bis 1996 nur wenige Zentralstellen für Unterrichtsmittel einschließlich Computereinsatz – offenbar mangels Vorbildung ihrer Mitarbeiter – selbst im Internet tätig wurden, nimmt ihre Zahl deutlich zu. Erwähnt seien nur vier für unsere konkrete Arbeit wichtige: der Deutsche Bildungsserver, die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM), die Zentralstelle für Computer im Unterricht in Augsburg und der Thüringer Bildungsserver, daneben Institutionen wie das Bundesinstitut für Berufsbildung.

Im muttersprachlichen Unterricht kann neben den zahlreichen, speziell für ein Fach produzierten CD-ROMs auch die ganze Palette der für andere Gebiete gedachten Titel sowie die für den Bereich Infotainment/Edutainment genutzt werden, wobei gerade hier die Beratung dringend erscheint; denn vielen diesem Bereich zuzuordnenden Titeln liegen schwache Ideen zugrunde, die mit bombastischem Aufwand, aber wenig Nutzen präsentiert werden und die Kinder mit sinnloser Aktion von sinnvollem Tun ablenken.

Titel wie die von Heureka Klett angebotene »Opera Fatal«, ein guter Mix aus Adventure und Lernsoftware, sind eher die Ausnahme. In diesem für PC-Detektive »von 9 bis 90 Jahren« produzierten Krimi geht es vordergründig darum, das Rätsel um eine verschwundene Partitur zu lösen, aber ganz unaufdringlich werden dabei spielerisch Grundbegriffe der Musik gelernt, das Notenlesen eingeschlossen. Ferner werden die verschiedenen Perioden der klassischen Musik mit vielen Hintergrundinformationen erläutert. Der Nutzer erfährt, wie ein Orchester zusammengesetzt ist; er kann auf einem virtuellen CD-Player Ausschnitte aus Werken wichtiger Komponisten anhören und beim Anschlagen von Tönen überprüfen, ob er das absolute Gehör besitzt. Dies alles wird attraktiv mittels Animation, einer guten Grafik, ebensolchen Fotos, Filmsequenzen, Musikbeispielen und erklärenden Texten dargeboten.

Interessant wären gerade auf diesem Gebiet Produktionen, die den Kindern die Telekommunikation spielerisch vermittelten. Einen solchen Versuch unternahm

Ravensburger interactive mit dem Paket »Kalle surft im Internet«, das aus einem kindgerecht aufgemachten, aus dem Schwedischen übersetzten Buch mit einer CD-ROM im Anhang besteht. Ausgangspunkt der Handlung ist der Fakt, daß Kalles Familie einen Internetanschluß bekommt, was eine Reihe von Problemen und Fragen aufwirft. Kalle, der jüngste Sproß der Familie, macht sich daran, die Probleme zu lösen und die Fragen rund um das Internet zu beantworten, die bei Einsteigern – Kindern und Erwachsenen gleichermaßen – üblicherweise aufkommen, wenn sie eine E-Mail verschicken oder Informationen aus dem WWW abrufen wollen. Die Titel der Buchkapitel zeigen, was im einzelnen behandelt und wie dabei vorgegangen wird:

Warum ein Buch über das Internet?
Ein Computer! Internet – was ist das eigentlich?
Briefe ohne Briefträger.
Darf Evelyn nachts so lange aufbleiben?
Einmal um die ganze Welt.
Sammle Lesezeichen.
Manchmal fliege ich zum Mond.
Wer sucht wen?
Erst mal ein bisschen schnuppern.
Spiele.
Helden und Stars.
Ich gewinne jedes Mal!
Sachensucher.
Kriege ich Dein Taschengeld?
Heimliche Hausaufgabenhilfe.
Internet-Schnellkurs.
Worterklärungen.
Tips für Kids.

Die genannten Kapitel können auf der CD-ROM aufgerufen und sodann – sofern man bereits Netzzugang hat – mittels des vorbereiteten Buttons von Netscape ausprobiert werden. In den Kapiteln über das WWW werden beispielhaft passende, für Kinder interessante Websiteadressen empfohlen, etwa zu den Themen Tiere, Modelleisenbahn, Mond, Wellenreiten, Schiffe, Zoo, Schule/Schüler, Kids, Spiele, Stars, Film und Musik, Fußball, Inlineskating, Suchmaschinen, Erfindungen, Hausaufgaben, Dinosaurier natürlich, All, Biologie, Zeitungen. Zu den Adressen gehören außer Homepages auch solche von Newsgroups und Chats, so daß auch Interaktion vorbereitet wird. Angemessen und nützlich sind auch Erklärungen wichtiger Begriffe, wie WWW, Modem usw.

Leider ist die CD-ROM nicht so einfallsreich wie das Büchlein: Die Einführung wird lediglich stereotyp über eine Diashow vorgenommen, und die Animationen könnten hier wie in der ebenfalls auf der CD-ROM aufgezeichneten schwachen Spieledemo besser sein.

Ein Ausstieg aus dem Programm ist zwischendurch nicht möglich. Zwischen »Kalle« und der »Opera Fatal« liegen Programmierwelten.

Wenn man die Anwendung der umfangreichen Evaluationsliste scheut, kann man auch mit einfachen Checklisten wie der nachstehenden arbeiten (Quelle: *Chancen durch Multimedia* 1996: 37):

Software-Check für Lernprogramme

Sind die Hardware-Voraussetzungen benannt?
Ist die Zielgruppe definiert?
Alter
Klassenstufe

Ist der Einsatzbereich definiert?
Lehrplan-/-fachbegleitend
Geeignet zum Lernen zu Hause
Geeignet für Einsatz in Schule

Was ist der Charakter des Programms?
Trainingsprogramm
Entdeckendes Lernen (Infotainment)
Spielendes Lernen (Edutainment)

Allgemeine Kriterien
Handbuch oder Online-Hilfe
Bedienung übersichtlich
Jederzeit Ausstieg aus Programm möglich
Symbole & Schriften verständlich
Begleitung durch Bezugsperson erforderlich
Ton/Sprache abschaltbar

Kriterien an Trainingsprogramm
Daten (z. B. Vokabeln) sind vorhanden
Erweiterung der Daten möglich
Ergebnisse für nächste Sitzung gespeichert
Motiviert auch bei Fehlern zur Weiterarbeit

Kriterien an Info-/Edutainment-Programm
Anteil von Spiel & Information ausgewogen
Dauer der Spielhandlung dem Preis angemessen
Entdeckendes Lernen möglich

4.2 Fremdsprachlicher Unterricht

Auch der Fremdsprachenunterricht wird gegenwärtig durch die Telearbeit vor allem in den schriftlichen Kompetenzbereichen unterstützt, ferner im interkulturell-landeskundlichen Bereich, der mit einer Fülle von Material operiert. Dieses ist nicht nur authentisch, d. h. auch ungefiltert, sondern darüber hinaus topaktuell.

Den Lernern stehen – etwa über das Campus-2000-Projekt des britischen PRESTEL und des TTNS (Kleinschroth 1996: 221) – eine Reihe von speziell für den Schulbereich geschaffenen, nach Altersstufen und Schulfächern gegliederten Datenbanken zur Verfügung, aus denen aktuelle englische, französische und spanische Texte abgerufen, heruntergeladen und bearbeitet werden können.

Ähnliche Ziele verfolgen Learning Circles wie das Learning Network von AT@T zu verschiedenen Themen (etwa »Living Together«). Die Ergebnisse können sodann in variabler Form publiziert werden.

Es gibt auch internationale Arbeitsgemeinschaften zu fächerübergreifenden Themen, zu Umwelt, Kunst, Literatur, Gemeinschaftskunde, Politik usw. (Kleinschroth 1996: 225).

In eine ähnliche Richtung zielen länder- und fächerübergreifende International Communication Simulations (ICS), bei denen die einzelnen Arbeitsgemeinschaften bestimmte Rollen übernehmen. Diese bleiben während des gesamten Projekts anonym und geben sich erst am Ende zu erkennen.

In einigen Schulen Deutschlands hat das grenzüberschreitende interkulturelle, implizit sprachliche Lernen bereits eine Tradition, wie etwa im Gymnasium Ulricianum in Aurich, das mit einer Highschool in der New Yorker Bronx kommuniziert, beispielsweise vergleichend über die Themen »Wie wir leben« oder »Gewalt«. Andere Schulen stehen per E-Mail mit Partnerschulen in Colorado, Kalifornien, Hawaii, Utah, Nevada, Ohio oder ebensolchen in Finnland, Dänemark, England, Frankreich, Estland, Polen oder Kanada in Verbindung (Kleinschroth 1996: 228ff.).

Auf der Website des IIK finden Lehrer und Schüler für den Fremdsprachenunterricht nützliche Adressen, wie

– Schulen ans Netz, WIS, Editoren für eigene Homepages, WEB66
– Homepages deutscher und ausländischer Schulen usw.

Die erwähnten Zentralen/Zentralstellen für Unterrichtsmedien bzw. Computer im Unterricht beginnen betreffs der Empfehlung und Bereitstellung von Lehrmaterialien und Unterrichtsvorbereitungen ebenfalls erfreulich aktiv zu werden.

Weiterhin können genutzt werden:

– fremdsprachige Suchmaschinen (wie All-In-One, Cyber 411, Meta Crawler, Yahoo!, HotBot, Infoseek, Lykos, Excite, The Net Locator, Internet Sleuth,

Alta Vista Volltextsuche, Webcrawler, E-Mail-Suche Whowhere, Dateisuche FILEZ.COM, WWWW – The World Wide Web Worm
- die Websites internationaler und ausländischer Einrichtungen (wie Greenpeace International, The White House)
- englisch-deutsche Wörterbücher, englische Versionen deutscher Theaterstücke (Website Goethe-Institut)
- die Sites ausländischer (Bildungs-) Einrichtungen (Aarhus School of Business, Universität Jyväskylä Finnland, Universität Uppsala, Reitaku-Universität Japan, Central Bureau for Educational Visits and Exchanges in Großbritannien, Cyber Reseau Creuse Education, Services Departementaux de l'Education Nationale de la Creuse, Idaho State University, The Monterey Institute of International Studies)
- fremdsprachige WebChatrooms.

Mit dem Schalten weiterer Kommunikationskanäle, wie Voice-Mail und Video-Mail, wird es schließlich in naher Zukunft möglich, mittels der Online-Arbeit auch das Sprechen und Hör-Seh-Verstehen zu schulen.

Aus der Online-Arbeit zieht natürlich das Fach Englisch besonderen Nutzen, da das Internet sehr stark englischorientiert ist und englische Sprachkenntnisse die Voraussetzung für eine optimale Nutzung des gesamten Angebots sind.

Dasselbe gilt für die CD-ROM-Produktionen, wenngleich – nicht zuletzt durch die gezielte Einflußnahme der Europäischen Union via Förderprojekte – auch andere Sprachen, kleinere eingeschlossen, aufholen konnten.

Wörterbücher, Grammatik- und Wortschatzprogramme werden aufgrund ihrer schnellen Produzierbarkeit besonders häufig angeboten und bieten eine bessere Qualität als ganzheitliche Kurse. Letztere sind oft lediglich mit der auditiven Komponente oder Bildern angereicherte Wörterbücher. Allerdings liegt betreffs dieser Programme ein beträchtliches Umsatzvolumen vor.

Selbst gute Produktionen weisen außer Schrift und Ton nur Animationen auf. Und auch diese sind in den meisten Programmen von schlechter Qualität, und zwar sowohl betreffs der didaktischen Gestaltung als auch der Darbietungstechnik.

Ein wichtiges Evaluierungskriterium wird in Zukunft die Anwendung von Spracherkennungsroutinen sein, wie sie etwa die Produkte der Learning Company aus Knoxville/Tennessee (»Learn to Speak German/English/Spanish/French«) ansatzweise enthalten. Hier kann der User nicht wie in bisherigen Programmen nur in das Mikrofon sprechen und dann seine Realisierung selbständig (in der Regel folgenlos) mit dem vorgegebenen Muster vergleichen, sondern die im Programm eingebaute Spracherkennungsroutine bewertet seine Produktion in Stufenform (falsche, touristische oder muttersprachliche Realisierung) per Skala. In ähnlicher Weise arbeiten die AURA-LANG-Programme. Andere (z. B. »Speak Easy English«) lassen den Nutzer seine grafisch sichtbar gemachte Aussprachekurve mit der vorgegebenen idealen in Übereinstimmung bringen.

Wir wollen an zwei Beispielen zeigen, wie CD-ROM-Sprachprogramme arbeiten, die sich bereits in unserer Praxis am Institut bewährt haben.

Das erste ist ein einfaches Wortschatzprogramm von Dream Team Austria für Jugendliche namens »Memorary«, das in seiner englischen Variante – daneben existieren Varianten für Französisch, Spanisch, Italienisch und Deutsch – in einer dritten, stark verbesserten Version vorliegt und für das inzwischen auch ein Aufbaukurs hergestellt wurde.

Es braucht mindestens einen 386er PC, Windows 3x oder WIN 95, eine Windows-kompatible Soundkarte, eine VGA-Grafikkarte mit mindestens 256 Farben, eine Maus und optional ein Mikro zwecks Aufnahme der Lernerproduktion.

»Memorary« umfaßt einen Grundwortschatz von ca. 30.000 Wörtern und Sätzen zu 40 Themengebieten, Redewendungen, Synonyme, einen Konversations- und einen Grammatik-Grundkurs mit zahlreichen Übungen, die auf die Anforderungen des TOEFL-Tests abgestimmt sind. Die Sprachausgabe beläuft sich auf etwa 20 Stunden. Die im Programm vorliegende Lerndatei ist erweiterbar.

Bei »Memorary« handelt es sich um ein spielartiges, interaktives Lernsystem mit Zeit- und Fehlerkontrolle, 3D-Animation und Autolearn-Funktion, das ganz einfach zu bedienen ist und auch deshalb, wie unsere Tests zeigen, gern ausgewählt wird.

Das Programm beginnt mit einer 3-D-Animation. Danach wird ein auf das Notwendigste beschränktes Menü dargeboten, wo man aus den zu übenden Themengebieten oder grammatischen Schwerpunkten auswählen kann. Sinnvollerweise hat man bei letzteren die Option, die Erläuterungen in der Muttersprache zu hören. Eine User-Taste ermöglicht das Zusammenstellen eigener Kapitel, das Einfügen zusätzlicher Wörter und Sätze in die vorhandene Datenbank sowie das Anzeigen und Weiterverarbeiten der Fehlerliste. Diese Eingaben sind indessen in ihrer geforderten Zahl etwas restriktiv.

Wählt man den Button »Bilder«, so erscheinen jeweils 14 Karten mit Bildern im Comicstil mit den dazugehörigen Wörtern in Englisch und in der Basissprache, die gesprochen werden, wenn man sie anklickt.

Sodann kann man die Karten verdecken und die Wörter üben, d. h. jeweils einem Bild mündlich oder schriftlich das richtige Wort zuordnen. Hat man richtig gewählt, wird das Wort nochmals vorgesprochen, andernfalls hört man einen unangenehmen Laut.

Am Ende einer Sequenz wird das Lernergebnis dargeboten.

Bei der Option »Sätze« wird ebenso verfahren. Wechselt man in den Übungsmodus, besteht die Aufgabe darin, die in den Sätzen ausgelassenen Wörter zu finden. Auch hier ist die eigene mündliche Produktion möglich; allerdings sind nur Selbstvergleich und -korrektur vorgesehen; mit Spracherkennungsroutinen wird nicht gearbeitet.

Neu im Programm ist, daß auch mit den gelernten Wörtern gespielt werden kann. Dabei werden verschiedene Schwierigkeitsgrade und Sprachrichtungsoptionen angeboten (Englisch, Deutsch, Deutsch/Englisch).

Leider ist das Programm nicht ganz absturzsicher, und es wird nicht erklärt, weshalb die deutschen Umlaute mitunter nicht richtig realisiert werden.

Das zur bereits erwähnten Programmpalette der Learning Company gehörige Softwarepaket »Sprechen wir Englisch« stellt sowohl diesbezüglich als auch betreffs der anderen an Memorary kritisierten Features eine höhere Stufe dar.

Fairerweise muß man aber sagen, daß es auch wesentlich teurer ist (199,– DM; Memorary ca. 45,– DM) und aus einem Benutzerhandbuch, einem Arbeitsbuch sowie zwei CD-ROMs besteht.

Wie die anderen Varianten ist es ein eigenständiges, aus 10 USA-landeskundlichen Videos und 30 Lektionen bestehendes, attraktives Lernprogramm zu einem breiten Angebot von alltäglichen Situationen, in die ein Besucher in einem englischsprachigen Land geraten kann:

Einreise und Zoll; Geldwechsel.
Öffentliche Verkehrsmittel.

Einchecken im Hotel.
Benutzung des Telefons.
Im Restaurant.
Ausmachen eines Termins.
Kinobesuch.
Einkauf im Einkaufszentrum.
Gespräch mit einem Anwalt.
Mieten eines Appartements.
Einzug.
Im Lebensmittelgeschäft.
Im Waschsalon.
Bei der Autovermietung.
Antrag auf Kreditkarte.
Richtungsangabe.
Tanken; Autopanne.
Verkehrsstau in Washington.
Blechschaden in Chicago.
Eine Einladung zum Abendessen.
Ein Flug an die Westküste.
Kalifornische Träume.
Ein Geschäftsessen.
Notfall im Haus.
Ein Anflug von Grippe.
Beim Arzt.
Beim Zahnarzt.
Abholen der Erbschaft.

Jede Lektion enthält mehrere Abschnitte: Einführung, Vokabeln, Vokabelübung, Story, Action, Übungen (Hörverstehen, Einsetzübungen, Zuordnungen, Wortstellung), variable Spiele mit dem gelernten Material. Dabei wird intensiv mit interessanten Videosequenzen in guter Qualität (fast Echtzeit) und mit Muttersprachlern gearbeitet (amerikanisches Englisch). Die wählbaren grammatischen Schwerpunkte der einzelnen Lektionen werden sinnvollerweise ebenso in der Muttersprache der Lerner dargeboten wie die Anmerkungen zu den Wörtern und interkulturelle Erörterungen, die ein wesentliches weiteres positives Merkmal der Produktion darstellen – jeder, der etwas von Fremdsprachenpraxis versteht, weiß, daß es nicht genügt, nur die sprachlichen Mittel im engeren Sinne zu beherrschen.

Was die CD-ROM weiterhin von anderen unterscheidet, ist eine echte Spracherkennungsroutine, derzufolge die Produktion des Nutzers auf ihre Richtigkeit hin überprüft wird. Im Programmabschnitt »Vokabular« wird darüber hinaus noch eine Einstufung (touristisch versus native speaker) vorgenommen.
Anzuerkennen sind ferner die Sprachwahloptionen (Englisch oder Muttersprache) bei den Untertexten zu den landeskundlichen Videos zu Washington, New York City, San Francisco, Chicago, Miami, Philadelphia, Santa Fe, Boston, New Orleans und Seattle und die zwischen mündlich und schriftlich bei der Übung »Kommunikation«.
Zu dem Programmpaket gehört außer den bereits erwähnten Teilen als Bonusprogramm ein ausgefeilter »Führer zur englischen Aussprache« mit Übungen, Erläuterungen und Hilfen zum englischen Alphabet, zu den Konsonanten, Vokalen, Diphthongen, kombinierten Lauten, Minimalpaaren und zur Betonung. Die Spracherkennungsroutine spielt gerade hier eine wichtige Rolle.
Arbeits- und Benutzerhandbuch schließlich unterstützen und ergänzen das auf den CD-ROMs Behandelte auf vorbildliche Weise, so daß effektiv mit dem Programmpaket gearbeitet werden kann.

4.3 Deutsch als Fremdsprache

Die deutschen Verlage starteten mit Multimedia u. a. aufgrund schlechter Erfahrungen mit einfachen Computerprogrammen in den siebziger und achtziger Jahren relativ spät, und dies wirkte sich natürlich wegen mangelnder Erfahrung auf die Qualität aus.
Inzwischen bieten aber auch die anfangs besonders zögerlich reagierenden traditionellen großen DaF-Verlage, z. T. durch Angliederung von Softwarehäusern, akzeptable Multimedia-Lernprogramme an. Heureka-Klett und Cornelsen (vgl. unsere

Liste auf der Homepage) bestimmen hier in Deutschland bisher die Szene, aber ausländische Softwarehäuser, wie die bereits erwähnte Learning Company (mit »Learn to Speak German«)[1] markieren das Niveau insbesondere bei der Spracherkennung und der Integration von Video.

Mittlerweile geht auch der für das Ausland wichtige Lehrmittellieferant INTER NATIONES dazu über, CD-ROM-Titel (wie die vom IIK produzierte »Geschäftssprache Deutsch«) in sein Programm aufzunehmen bzw. seine Text-, Dia-, Cassetten- und Folienproduktionen durch CD-ROM-Begleitmaterialien zu ergänzen.

Im Auftrag von INTER NATIONES wurde z. B. unter Beteiligung von Mitarbeitern des IIK der Titel »Von Aachen bis Zwickau« multimedial aufbereitet, der damit aus drei Teilen besteht: 28 Interviews auf zwei Audiokassetten, ein darauf aufbauendes Übungsmaterial sowie die erwähnte CD-ROM.

Die *Interviews* wurden 1992 mit Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren sowohl aus West- als auch aus Ostdeutschland geführt. Die Themen weisen eine große Vielfalt auf*:*

Sport allgemein.
Leistungssport.
Hobbys.
Computer.
Schule vor und nach der Wende.
Der ideale Lehrer.
Familie.
Zukunft.
Freundschaften.
Essen.
Wehr- und Zivildienst.
Umweltschutz.
Ausländer in Deutschland.
Nationalsozialismus.
Neonazis.

Besonders intensiv*: Fall der Mauer und Wiedervereinigung Deutschlands.*

Ziel der Arbeit war es einerseits, ohne Anspruch auf Repräsentanz die Einstellung junger Leute aus ganz Deutschland zu interessanten Themen quasi in einer Momentaufnahme festzuhalten und wiederzugeben; andererseits sollten übergreifende landeskundliche Kenntnisse vermittelt werden, und schließlich sollte lebendiges, da authentisches und spontan zustande gekommenes Hörmaterial für den fremdsprachlichen Deutschunterricht zur Verfügung gestellt werden, und zwar in typischer Jugendsprache mit teilweise regional geprägten Sprachfärbungen und kennzeichnenden Mitteln gesprochener Gegenwartssprache.

Der Schwierigkeitsgrad der Hörtexte ist unterschiedlich. Dieser Tatsache wird im zugeordneten *schriftlichen Übungsmaterial* u. a. dadurch Rechnung getragen, daß hier die Interviews nach vier Schwierigkeitsstufen aufgestellt sind. Stufe 1 beispielsweise dürfte von Lernern nach ca. 300 Unterrichtseinheiten Deutsch verstanden werden.

Das schriftliche Material enthält von grammatischen Unkorrektheiten und eigenmächtigen Wortschöpfungen bereinigte Verschriftlichungen der Hörtexte, vorentlastende Aufstellungen von Schlüsselwörtern, Fragen zur Person des bzw. der Interviewten und dessen bzw. deren Foto, schließlich vielfältige inhaltlich-sprachliche Übungen zur Auswahl für Lehrende und Lernende, explizite landeskundliche Zusatzinformationen, am Ende des jeweiligen Kapitels die Aufgabenlösungen.

Im Anhang des in einer repräsentativen Heftmappe zusammengestellten Materials informiert eine geografische Über-

1 Vgl. dazu die Besprechung durch Ch. J. Mellor »Learn to Speak German – Ein Multimedia-Sprachlernpro-gramm für Deutsch als Fremdsprache« (Mellor 1997).

sicht über die Herkunft der interviewten Jugendlichen.
Die CD-ROM ist für das Selbstlernen, für Partnerarbeit, aber auch für Gruppenunterricht geeignet. Sie läuft auch unter Windows 95, bei einer Auflösung von 600x800 mit kleinen Schriftarten (System und Arial), sie ist selbststartend bzw. leicht zu installieren und benötigt wie die meisten Produktionen dieser Art Video für Windows.
Sie bietet eingangs eine Europakarte und einen geografischen Überblick über die BRD, Video- und Tonimpressionen aus Berlin und die Vorstellung der Jugendlichen Astrid. Diese führt locker durch das Programm und gibt Hinweise zur Bedienung.
Letztere gestaltet sich einfach und lenkt nicht, wie in vielen anderen Produktionen dieser Art üblich, vom eigentlichen Gegenstand ab. Man kann
– die erwähnte Einführung bekommen
– die einzelnen Gruppen von Jugendlichen kennenlernen
– erfahren, was den Nutzer im Programm inhaltlich erwartet
– das jeweilige Interview hören und die Verschriftlichung zu Hilfe nehmen
– ein mit moderner Musik unterlegtes Video der Stadt ansehen, aus der die Jugendlichen stammen
– vielfältige, mit der Thematik verknüpfte Übungen zu inhaltlichen und sprachlichen Schwerpunkten durchführen
– ein einsprachiges Textwörterbuch einsehen (Basis: Langenscheidts *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* und Duden)
– sich über den Inhalt und die Struktur des jeweiligen Kapitels informieren
– Hilfen anfordern
– einen Schritt nach vorn, zurück, an den Anfang sowie ans Ende des Kapitels bzw. Programms gehen
– das Programm stoppen
– den jeweiligen Bildschirm ausdrucken.

Die CD-ROM ist ein professionell hergestelltes Lehrmittel mit einem Zusatznutzen zu den anderen Teilen, sie bereichert und ergänzt die beiden anderen Teile mit ihren spezifischen Mitteln in vielfältiger Weise, insbesondere durch schriftliche Übungen, Hör-Seh-Übungen und Sprechübungen, die aufgezeichnet und wiedergegeben werden können.

Man arbeitet dabei mit Interviews, Annoncen, Vokabelnetzen, Fragebatterien, Kreuzworträtseln, Zauberkästen, Memories, interkulturellen Vergleichen, Bastelanleitungen, Puzzles, Rätseln, Statistiken, Musikpuzzles, Zuordnungs-, Multiple-Choice-, Einsetzungs-, Ordnungs-, Variations- und Vergleichsübungen.

Die Übungen sind auf die Zielgruppe zugeschnitten, und es werden unaufdringliche, sanktionsfreie Bewertungen angeboten.

Bei einer Überarbeitung wäre nach den heutigen Erfahrungen die Einbeziehung von Spracherkennungsroutinen und die Internetanbindung empfehlenswert. Effektiver insbesondere im Hinblick auf eine echte interkulturelle Sprachvermittlung wäre natürlich auch hier wie bei anderen Produktionen von INTER NATIONES eine Konzentration auf eine Ausgangssprache.

DaF-Lerner und -lehrer finden im *Internet* ebenfalls viele wichtige Adressen mit einem attraktiven Angebot an Übungsmaterial und Unterrichtsvorbereitungen, die aus diesem Grund ebenfalls auf der Website des IIK zu finden sind, beispielsweise
– deutsche Institutionen, die speziell mit der theoretischen Erforschung und der praktischen Vermittlung von DaF befaßt sind, wie das Goethe-Institut, dessen Website sich auch in der täglichen Arbeit als nützlich erweist; denn dort kann man
  – sich über die Kultur- und Kursangebote, Prüfungen und Publikationen

des Instituts informieren und sich registrieren lassen
  - Informationen über WWW-Projekte zum Deutschlernen erhalten und entsprechende Materialien downladen (etwa didaktisierte Texte zu 365 Tagen Nachrichten mit Hyperlinks)
  - Tips zum Internet-Einsatz im Unterricht und zur Nutzung der Datenbank »Deutsch als Fremdsprache« und Hinweise auf Zeitschriften für DeutschlehrerInnen (wie *Primar* und *Fremdsprache Deutsch*) erhalten und Auszüge aus diesen nutzen
  - sich über die neue Rechtschreibung und die Konsequenzen ihres Einsatzes in Kenntnis setzen
  - sich in Internet-Partnerschaften einklinken
  - Recherchen in Bibliotheken und Ausstellungen einiger Goethe-Institute durchführen
  - schließlich – am wichtigsten – aus einem umfangreichen Materialpool auswählen, den man direkt für den eigenen Unterricht nutzen kann
- internationale und ausländische Deutschlehrerverbände, wie z. B. der Internationale Deutschlehrerverband (IDV), die American Association of Teachers of German (AATG)
- DaF-Verlage bzw. Verlage, die auch DaF anbieten (Klett, Heureka Klett, Systhema, Digital publishing, Langenscheidt, Cornelsen).

Ferner können für den DaF-Unterricht genutzt werden:

- deutschsprachige Suchmaschinen (wie Alta Vista Volltextsuche, Lycos, Yahoo Deutschland, EuroSeek, Crawler.de, Web.De, DINO, Yello Web, Nathan, Deutsches Network Information Center, der immer interessanter werdende FOCUS NETGUIDE, Suchmaschine für deutsche Webseiten der TU Berlin, Archie, Dateisuche FILEZ.COM
- die Websites deutscher Bundesländer und Städte (wie Berlin, Bayern, Mittelfranken, Thüringen, Sachsen, Brandenburg, Ansbach, Rothenburg, Nürnberg, Weimar, Erfurt) zur landeskundlichen Information
- die Sites deutscher Bildungseinrichtungen (Uni Heidelberg, Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Humboldt-Universität Berlin, Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder) und Bildungsinitiativen (Initiative Praktisches Lernen Bayern e. V.), der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM)
- Bestellsysteme für Bücher, Software, Dienstleistungen, Online-Shopping, Reisen, Hotels, INTER NATIONES
- Wettervorhersagen, Filmdatenbanken, Routenplaner, Ratgeber Recht, Wer weiß was?
- Sites der deutschen Medienwelt: Fernsehen, Radio, Printmedien
- Websites wichtiger bundesdeutscher Organisationen, angefangen vom Deutschen Bundestag, der Bundesregierung, ihren Ministerien (wo man interessante, landeskundlich relevante Materialien in Printform und in Gestalt von Software kostenlos bestellen kann) bis hin zu Unternehmensvertretungen (IHKs, Industrie- und Handelstag), Wirtschafts-Informationszentren
- deutschsprachige WebChats, Witze im Internet, Sport usw.

Eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf die Popularisierung der *Online-Arbeit* im Bildungsbereich sollte, wie bereits erwähnt, darin bestehen, Lehrern wie Schülern gezielte Strategien zum Auffinden relevanter Informationen zu vermitteln, wie dies beispielsweise im Rahmen der oben bereits erwähnten Arbeitsgemeinschaft »Multimedia« geschieht, die die Staatlichen Schulämter Ansbach/Ansbach-Land in Kooperation mit dem Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK) seit 1995 betreiben.

Dabei verständigen sich die Teilnehmer vor allem über die Nützlichkeit allgemeiner Suchmaschinen und Schlagwortkataloge, und sie filtern aus dem überbordenden Angebot im Internet diejenigen Adressen/Websites heraus, die für den Bereich SCHULE/SCHÜLER/LEHRER /ELTERN Relevanz besitzen, angefangen von

- spezifischen Bereichen von Suchmaschinen wie Bildung und Ausbildung, Sprachwissenschaft
- allgemeinen und speziellen Informationen zur Bildungsinitiative »Schulen ans Netz«, zu diversen Schulnetzen und bereits vernetzten Schulen
- wichtigen Zentralstellen für Unterrichtsmedien
- schulrelevanten Verlagen
- Informationen zur neuen Rechtschreibung
- Websites von Organisationen, die sich die Entwicklung des praktischen Lernens mittels interaktiver Medien zum Ziel gesetzt haben
- bis hin zu Editoren für die Erstellung eigener Homepages
- schließlich interessanten Websites von Schulen, an deren Erstellung die Schüler maßgeblich beteiligt sind.

Die Ergebnisse der Arbeit werden ebenso auf die Website des IIK (http://www.iik.com) gebracht wie eine aktuelle Softwareliste als Empfehlung und die genannte Besprechung wichtiger Multimedia-Produktionen.

In der AG »Multimedia« werden auch die veränderten Rollenverteilungen zwischen den Aktanten beim Einsatz der interaktiven Medien im Lehr- und Lernprozeß diskutiert.

Auf der Lehrerseite wird das, was von den Vertretern des schülerzentrierten Lernens schon seit Ende der 70er Jahre gefordert wird, zwingend: der Rollenwechsel vom Informationsvermittler/Instruktor zum Entwickler übergeordneter Qualifikationen, zum Organisator, Moderator, Motivator, Trainer, Coach, Partner, Stimulator der Kreativität, Kommunikationsbrücke zur Welt (Gates 1995: 288) oder wie immer man diese Funktion beschreiben will.

Bevor der hier beschriebene Zustand erreicht ist, wird indessen noch einige Zeit vergehen, aber schon jetzt sind besonders angesichts der täglich wachsenden Rolle des Internets mit seinem immer unübersehbarer werdenden Informationsangebot seitens aller Lehrkräfte Qualifikationen gefragt, über die sie derzeit mehrheitlich nur eingeschränkt verfügen: Grundwissen zur Informationsbeschaffung in den neuen Medien, zur Einordnung von Inhalten, zur Informationsbewertung und -strukturierung zu vermitteln und stärker als bisher soziales Verhalten zu entwikkeln bzw. zu moderieren; denn darin liegt ihre Hauptaufgabe. Der Computer kann den Lehrer auf großen Strecken beim Training der logisch-diskursiv arbeitenden linken Hirnhälfte, ergo bei der Vermittlung und beim Einüben von Kenntnissen, ersetzen. Teilweise kann er dies aufgrund des sich immer rascher vollziehenden Prozesses der Wissenserneuerung schon heute besser. Das beweist u. a. die Praxis des Beschäftigungssystems, das rigoros schwerpunktmäßig in informationstechnologische Systeme mit »geronnener Intelligenz« (z. B. Bürokommunikationstechnik, vollautomatische Produktionstechnik, Datenbank-, Textverarbeitungs-, Tabellenkalkulationssysteme usw.) statt in das Bildungssystem investiert.

Der Lehrer hingegen ist für eine Entwicklung der ganzheitlich, kreativ, räumlich, musisch orientierten, für soziale Prozesse wichtigen rechten Hirnhälfte, mithin die Vermittlung/ Aneignung von Werten, Normen, Konzepten unentbehrlich. Er muß den Schülern behilflich sein, mit sich in dieser komplizierten, durch gesellschaftliche Umbrüche gekennzeichneten Gegenwart, mit Unvorhersehbarem, Un-

berechenbarem fertig zu werden. Dazu bedarf es der Entwicklung sozialer Qualifikationen, wie Kontakt-, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Kompromiß- und Durchsetzungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Rücksicht, Verläßlichkeit, Fairneß, Ehrlichkeit, Disziplin sowie der Fähigkeit zur Selbstreflektion.

Eine entscheidende Rolle spielen schließlich Kompetenzen, wie Lernbereitschaft und Leistungswille, Kreativität, Eigeninitiative, psychische und physische Mobilität, geistige Neugier, Denken in Zusammenhängen/vernetztes Denken, Belastbarkeit und Frustrationstoleranz.

Zwar kann der Computer die Herausbildung dieser Eigenschaften und Kompetenzen ebenfalls in Maßen befördern, aber die diesbezügliche Hauptaufgabe haben die Lehrer und Erzieher zu leisten; denn Menschen benötigen gerade beim Erlernen übergreifender Qualifikationen menschliche Bezugspersonen.

Heute beginnt sich die Erkenntnis durchzusetzen, daß diese Qualifikationen für den Erfolg eines Menschen u. U. wichtiger sein können als das bloße Wissen bzw. der im allgemeinen überbewertete IQ. So meint Goleman:

»Der IQ trägt höchstens 20 Prozent zu den Faktoren bei, die den Lebenserfolg ausmachen, so daß über 80 Prozent auf andere Kräfte zurückzuführen sind«. (Goleman 1996: 54f.)

Diese werden neuerdings als »emotionale Intelligenz«, der entsprechende Faktor als »EQ« bezeichnet.

Der Arbeitsmarkt trägt dieser Tatsache bereits Rechnung. Dies bestätigt beispielsweise eine Umfrage bei Nürnberger Unternehmen und Behörden:

»Den höchsten Stellenwert für Arbeitgeber haben gegenwärtig die jungen Leute, die sich durch Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit und Eigeninitiative auszeichnen. Sicheres Auftreten und Fleiß folgen bereits mit erheblichem Abstand. Der Wertewandel von Sekundärtugenden wie Fleiß und Pünktlichkeit hin zu den genannten Primärtugenden ist nicht verwunderlich und entspricht der vernetzten Weltwirtschaft. Unternehmen, die sich im nationalen und internationalen Konkurrenzkampf behaupten müssen, sind auf flexible Mitarbeiter angewiesen, die selbständig und kooperativ arbeiten können. Entsprechend erwartet die Wirtschaft, daß diese Fähigkeiten – quasi als Basisqualifizierung – bereits auf der Schule vermittelt werden.« (*Fränkische Landeszeitung* Mai 1997, Nr. 106 N, 61)

Ausführliche Erörterungen zum Einsatz interaktiver Medien finden sich in der Monografie *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht* von Martin Hahn, Sebastian Künzel und Gerhard Wazel (Frankfurt/M. u. a.: Lang, 1996) sowie auf der erwähnten Website des IIK.

Über die gezielte Entwicklung der Schlüsselqualifikationen im Rahmen eines EU-Projekts unter Mitarbeit des IIK »»Empowerment Through Life Skills« informiert ebenfalls die IIK-Website.

Literatur

Aufenanger, Stefan; Lauffer, Jürgen; Thiele, Günter: *Mit Multimedia in die Zukunft?* Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, 1995.

Bartel, Andreas: *Weltweite Kommunikation mit Telekom-Online*. Bonn; Paris: Addison-Wesley, 1995.

Berndt, Elin-Birgit; Schmitz, Ulrich (Hrsg.): »Neue Medien im Deutschunterricht«, OBST – *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 55 (1997).

Büchner, Rainer (Hrsg.): *Computer ist mehr.* München: Manz, 1995.

Conrad, Walter: *Multimedia in der Schule*. Augsburg: Zentralstelle für Unterrichtsmittel, 1994.

Chancen durch Multimedia. Hrsgg. v. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung. Bonn 1996.

Cremer, Will u. a. (Hrsg.): *Computer in der Schule* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). Ulm: Fritz Spiegel Buch GmbH, 1986.

Eder, Georg: »Multimedia und Telekommunikation im Schulbereich«, *Schulreport* 2 (1996). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1996.

Ernst, Tilman u. a.: *Computerspiele* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). Bonn: Froitsheim, 1993.

Feibel, Thomas: *Kinder-Software-Ratgeber 1997*. München: Markt & Technik, 1996.

Gates, Bill: *Der Weg nach vorn*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1995.

Glotz, Peter: »Sollen die Kinder von Nintendo lernen?«, *Focus* 11 (1996).

Glowalla, Ulrich; Engelmann, Erhard; Rossbach, Gerhard (Hrsg.): *Multimedia 94*. Berlin: Springer, 1994.

Goldmann, Martin u. a.: *Internet*. München: systhema, 1995.

Goleman, Daniel: *Emotionale Intelligenz*. München; Wien: Carl-Hanser, 1996.

Granholm, Annika; Schumacher, Björn; Andersson, Kenneth: *Kalle surft im Internet*. Ravensburg: Ravensburger Verlag, 1997.

Groebel, Joachim: »Veränderte Medienwelten – veränderte Lernwelten«, FWU-Magazin 1–2 (1996), Grünwald 1996.

Haefner, Klaus: *Neue Technologien und ihre Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem*. In: Cremer 1986.

Hagedorn, Andreas: *Internet*. Haar bei München: Markt & Technik, 1996.

Hahn, Martin; Künzel, Sebastian; Wazel, Gerhard: *Multimedia – eine neue Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 1996.

Hahn, Martin; Tosch, Inge: *Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben in Dänemark, Deutschland, Frankreich und Spanien*. Jena; Berlin: Verlag Dr. H. Schubert, Leipzig, 1994.

Hoofacker, Gabriele u. a.: *Computer & Software*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1996.

Keller, Roland: *Goldgrube Internet? Neue Märkte – Neue Chancen*. Haar: Markt & Technik, 1997.

Kleinschroth, Robert: *Sprachen lernen mit dem Computer.* Reinbek: Rowohlt, 1993.

Kleinschroth, Robert: *Neues Lernen mit dem Computer.* Reinbek: Rowohlt, 1996.

Kübler, Hans-Dieter: »Jugendliche Medienwelten: Computerwelten?« In: Ernst 1993.

Lokk, Peter; Granel, Axel: *Internet-Reiseführer.* München: tewi, 1995.

Mellor, Chauncey: »Learn to Speak German – Ein Multimedia-Sprachlernprogramm für Deutsch als Fremdsprache«. In: Berndt/Schmitz 1997, 199–207.

Pispers, Ralf; Riehl, Stefan: *Digitales Marketing*. Bonn: Addison-Wesley, 1997.

Rudolph, Mark: *Weltweit surfen im Internet*. Düsseldorf: Data Becker, 1995.

Sacher, Werner: »Eine Gemeinschaftsaufgabe von Elternhaus und Schule«, *Schulreport* 2 (1996). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1996.

Schäfer, Thomas: »Multimedia in der Schule: Kreativität und Verantwortung«, *Schulreport* 2 (1996). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1996.

Siegel, David: *Web Site Design. Killer Web Sites der 3. Generation*. Haar: Markt & Technik, 1996.

Silberer, Günter (Hrsg.): *Marketing mit Multimedia*. Stuttgart: Schäffer-Preschel, 1995.

Sommer, Werner: »Weiterbildung leicht gemacht«. In: *Karriereführer spezia*l. Ausgabe 1996/97. Köln: Dietrich Schirmer, 1997.

Spanhel, Dieter: »Medienerziehung an Hauptschulen«, *Schulreport* 2 (1996). München:: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1996.

Wazel, Gerhard (Hrsg.): *Computer und Video im fremdsprachlichen Unterricht* (Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität). Jena: Universitätsverlag, 1987.

Wazel, Gerhard: »Gegenwärtige Erfordernisse bei der Herstellung von Computer-Software«. In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im europäischen Binnenmarkt* (Materialien Deutsch als Fremdsprache). Regensburg: FaDaF, 1993.

Wazel, Gerhard: »Auswirkungen des Einsatzes interaktiver Medien auf den Lehr- und Lernprozeß«, *Deutsch lernen* 4 (1996).

Wazel, Gerhard: »Homepages für Bildungsunternehmen«. In: S*chatzkammer der deutschen Sprache, Dichtung und Geschichte*, Volume XXII, No. 2, Freeman; S. Dakota: Pine Hill Press, Inc., 1996.

Wisemann, Raymond: *Schnäppchen im Datennetz*. Frankfurt: Eichborn, 1996.

DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«?

Hans Werner Hess

Glaubt man so manchen Erziehungswissenschaftlern, so stehen wir mit Ankunft der »neuen Medien« vor einer – der wievielten? – Revolution, einer gänzlich »neuen Qualität des Lernens von Individuen und Gruppen« (Wolf 1997). Auch in der »postkommunikativen Fremdsprachendidaktik« (Wolff 1996) und in der jetzt modischen »konstruktivistischen« Schule ist Computereinsatz nur mehr eine Frage des guten Tons; keine sich »fortschrittlich« verstehende Schule/Institution kann auf Technik und Vernetzung mehr verzichten. Die äußerlich erreichte Modernität ist aber nicht einfach gleichzusetzen mit der *Effektivität* der eingesetzten Mittel – besonders dann nicht, wenn man tatsächlich auf dem Markt verfügbare Software (anstatt experimenteller Versuchsprogramme) betrachtet. In welchem Ausmaß tragen »neue Medien« wirklich zum schnelleren, besseren Lernen bei? Mit Blick auf das Internet meint jedenfalls Botho Strauß (in den »Fehlern des Kopisten«), daß hier nur eine technische Möglichkeit geschaffen sei, »den alten Quark noch breiter zu treten«. Und alter Quark ist, so meine ich, leider weitaus das meiste, was uns unter dem Etikett einer neuen Lernqualität im digitalen, postkommunikativen Zeitalter verkauft wird. Dies spricht keineswegs gegen die Nutzbarmachung der Technologien. Nur begründen diese noch lange keine qualitativ neue Didaktik, und sie führen auch nicht automatisch zu empirisch nachweisbaren Lernzuwächsen oder -fortschritten.

In der Debatte um die »neuen Medien« – worunter ich hier all jene verstehe, die auf »dem Computer« basieren oder über ihn zugänglich werden – wird allzu oft vergessen, daß das Medium nur einen kleinen Teil des Unterrichts- oder Lerngefüges ausmacht. Die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Technik kann also letztlich nur im Zusammenhang dieses Gesamtsystems (der »Praxis«) nachgewiesen werden. Genau diese empirische Absicherung fehlt aber zur Zeit weitgehend – wie auch Berichte darüber, wie die »neuen Medien« konkret in die nichtexperimentelle Alltagspraxis einbezogen werden können. Und schließlich ist der Jubel über die »neuen Medien« zu einem erheblichen Teil nur der Enthusi-

asmus einer schon älteren Lehrer-/Wissenschaftlergeneration, die sich immer noch freut, wenn eine Maschine auf Knopfdruck piept. Studenten und Schüler aber haben hier schon erheblich andere, eher nüchterne Einstellungen als wir.

»Der Lehrer«, schrieb Wilhelm Peterßen schon vor 15 Jahren, »kann […] die Attraktivität bestimmter Medien nicht an seinem eigenen Enthusiasmus, sondern ausschließlich an der Einstellung der Schüler messen« (Peterßen 1988: 400).

Gegenwärtige Chancen und Grenzen des Computereinsatzes in der DaF-Praxis im Ausland sollen im folgenden an einem Praxisbeispiel erörtert werden – und auch die Skepsis, die auf diesen Erfahrungen basiert.

Beurteilungsrahmen

Seit 1994 wird an der *Hong Kong Baptist University* (HKBU) im Rahmen eines vierjährigen sozialwissenschaftlichen Europastudienprogrammes auch intensiver Deutsch- oder Französischunterricht erteilt. Etwa 45% aller Stunden in den ersten zwei Studienjahren gehören der Fremdsprache (12 h/Woche) – noch nicht genug, denn das dritte Studienjahr wird in Europa verbracht (sechs Monate an einer Universität, bis zu sechs weitere Monate in einem Industriepraktikum). Bis zu diesem Zeitpunkt muß ein entsprechend hoher Kompetenzgrad in Deutsch oder Französisch erreicht sein. Dies jedoch ist in der sprachlich recht komplizierten Situation Hong Kongs (in der gleichzeitig schon auf Kantonesisch, Englisch und Hochchinesisch gelernt oder gearbeitet wird) für die Studenten ein schwieriges Unterfangen. An diesem Punkt nun kommen die »neuen Medien« ins Spiel. Um die *Effizienz* der Sprachausbildung im Grundstufenbereich zu erhöhen, wurde ein umfangreiches multimediales Selbstlernzentrum eingerichtet, in dem die Studenten zusätzliche Zeit mit selbständigem, »autonomem« Lernen verbringen können (und dies freiwillig auch mit durchschnittlich 5–7 Stunden/Woche tun). Sie sind dabei, anders als manche ihrer Lehrer, von Anfang an »computer-literate« und nutzen das Medium ohnehin häufig im Studium.

Wesentlich sind hier zwei Aspekte: (a) Computerunterstütztes Lernen ergänzt und erweitert den Sprachunterricht, ist aber nicht Teil von ihm. Auch ist der Umgang mit der Technik kein Lernziel an sich. (b) Nicht zuletzt aufgrund der hohen Investitionskosten für ein solches Zentrum muß die »neue Qualität des Lernens« per Computer idealerweise auch meß- oder feststellbar sein, sowohl subjektiv in der Einstellung der Lerner als auch objektiv durch Testleistungen. Analog zum eingesetzten Lehrwerk *Themen neu* wurde deshalb eine Serie von 15 Tests (in vier Semestern) entwickelt, bei der stets *alle* Fertigkeiten sowohl isoliert als auch in Kombination festgestellt werden. Lehrziele und Methodik werden unter diesen Voraussetzungen weitgehend von den Anforderungen des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* bestimmt (bei dem explizites Sprachwissen ebenso wie »kommunikative Selbstbehauptung« gefragt sind). Computerunterstütztes Lernen, bzw. die dafür zur Verfügung stehende Software, muß sich also implizit daran messen lassen, ob es unter den gegebenen (Hong Konger) Verhältnissen auf das *Zertifikat*, mithin auf das Auslandsjahr der Studenten (für das ZDaF die Minimalvoraussetzung ist) hin adäquat vorbereitet oder nicht. Anders als die nebulöse Behauptung neuer Lernqualitäten ist dieses Effizienzkriterium nachprüfbar – und auch Konsens bei Studenten, Lehrern und Institution.

Typologie der »neuen Medien«
In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik in Deutschland (wie auch z. B. in den USA), soweit sie sich mit den »neuen Medien« befaßt, fällt mir zweierlei auf: Zum einen werden gängige didaktische Prinzipien im Sinne von verkaufsfördernden Argumenten auf Computersoftware gestülpt, ohne daß der Nachweis erbracht wird, daß das Medium diesen Ansprüchen auch faktisch gerecht wird. Zum anderen werden die »neuen Medien« argumentativ an eine Variante der Didaktik angeknüpft, zu der sie faktisch nur wenig beitragen – der sog. »kognitivistischen« Didaktik des »selbstbestimmten«, »autonomen« Lernens (Wolff 1996). Wie fragwürdig diese Prämissen sind, zeigt sich in intensiver Alltagspraxis. Allerdings führt auch schon ein Blick auf die Arbeitsformen, die Computersoftware heute bietet, zu erheblichen Zweifeln am Zweckoptimismus ihrer Befürworter.

Wissenschaftlich nicht unproblematisch, aber gemeinhin anerkannt, werden heute im wesentlichen drei Typen von Sprachlernsoftware (oder »CALL« = computer-assisted language learning) unterschieden (vgl. Warschauer 1996): (a) »behavioristisches CALL«, (b) »kommunikatives CALL«, (c) »integratives CALL«. Unter die erste Kategorie fällt fast alles, was derzeit an kommerziellen Übungsprogrammen erhältlich ist. Auch die meisten Sprachlernprogramme der Rubriken 2.1. und 3.1. sind vom Verlauf der Lernsequenzen her nur Varianten von »behavioristischem CALL«. Die Kategorien 2.2. und 2.3. beziehen sich auf Lernvorgänge, die mit dem Medium selbst kaum etwas zu tun haben (bzw. durch andere »Medien« ebenso gut erzielt werden können). Etwas wirklich Neues (aber deswegen noch nicht Besseres) haben wir bei 3.2., dem Internet.

1. »Behavioristisches CALL«	»Der Computer als Tutor« (Trainings- und tutorielle Programme)
2. »Kommunikatives CALL«	(»Basis: Kommunikativer Ansatz«) 2.1. Kommunikation Maschine/Lerner (Tutor-Modell) 2.2. »Der Computer als Stimulus« 2.3. »Der Computer als Werkzeug«
3. »Integratives CALL«	3.1. Multi-/Hypermedia 3.2. Internet/World Wide Web

Was mit den Begriffen gemeint ist, soll hier kurz anhand von Beispielen aus dem Selbstlernzentrum der HKBU erläutert werden. »Behavioristische« Software, wiederum unterscheidbar in »training software« und »tutorial software« (vgl. Bodendorf 1990: 55ff.), bietet sprachstrukturell orientiertes Übungsmaterial (Drills). Die Eingabe wird vom Computer mit vorprogrammierten Lösungen abgeglichen und entsprechend kommentiert. Differenziertere Rückmeldungen sind abhängig davon, ob und in welchem Umfang Softwarehersteller bestimmte Fehler bereits antizipiert haben und entsprechend kommentieren. Lernen ist hier konzipiert als ein repetitiver Vorgang, der auf die Anhäufung von automatisierten Routinen (»patterns«) abzielt. Ein Beispiel dafür ist die »Grundstufengrammatik« der Projektgruppe Kiel des Goethe-Instituts:

GIGRUND, Disk 30, Übung 6

| will wollen wollte darf durften |

Aufgabe 1: Ich gehe jetzt zur Bank, weil ich Geld wechseln _____.

weiter - F1 L = Lösung M = Menue

Nur scheinbar anders sind sog. »tutorielle«-Programme, die zusätzliche metasprachliche, systematisierende Erklärungen (oft in einer anderen Sprache) einstreuen und Lernerfehler entsprechend kommentieren. Ich sage »scheinbar«, weil die Praxis zeigt, daß solche Erläuterungen von Benutzern nicht oder bestenfalls kursorisch zur Kenntnis genommen werden. Wir benutzen u. a. TUCO (Tutorial Computer), ein umfangreiches Paket zur deutschen Grundgrammatik, das an der Ohio State University entwickelt worden ist:

TUCO/Module 4C

DA- AND WO-COMPOUNDS

Da- and wo-compounds are substitutes for a preposition-pronoun phrase. However, da- and wo- plus a preposition are only used when one refers to an INANIMATE object. »Hans schreibt mit einem Bleistift. = Hans schreibt DAMIT.«
In a question the da-compound is replaced by a wo-compound. »WOMIT schreibt Hans?« These compounds are not used when you refer to a PERSON. »Klaus spricht mit der Lehrerin. «=Klaus spricht mit IHR.« »Mit wem spricht Klaus?« Remember, if the preposition starts with a VOWEL, an -r- is inserted between da- or wo- and the preposition. »Es steht in der Zeitung.« »WORIN steht es?« – »Es steht DARIN.«

|Press RETURN to |continue

F1=|ä|F2=|Ä|F3=|ö|F4=|Ö|F5=|ü|F6=|Ü|F7=|ß| F10=|HELP| Esc=quit

Please fill in the blank.

|Hans trinkt aus einem Glas
|_____ trinkt er
| ***dafür***

|*** *TRY AGAIN* *** *Not quite. This is supposed to be a plain question without any special emphasis. Which compound do you use in a question with an inanimate object, da- or wo-? Of course wo-.*

--- Da- and Wo- Compounds ---------- Exercise 1 of 13 --- Tries Left: 2 ----------

Das vorangegangene Beispiel zeigt zunächst einen Bildschirm, der ein grammatisches Phänomen einführt. In der darauffolgenden Lückenübung hat ein Student das falsche Wort *dafür* eingegeben. Die Programmrückmeldung (kursiv gedruckt) geht aber auf die Art dieses Fehlers gar nicht ein und kommentiert die Lernerangabe mit einer neuen »Regel« *(special emphasis)*. Langatmige Voraberklärungen und Inkonsistenzen dieser Art, sowie wenig differenziertes feedback sind bei Sprachtutorien gang und gäbe. Solche Programme gehören zum didaktischen Horrorkabinett jedes aufgeklärten DaF-Lehrers – und sind gerade das exakte Gegenteil dessen, was »postkommunikative Fremdsprachendidaktik« für lernfördernd hält. Interessanterweise werden sie aber von den Studenten bei weitem allen anderen Formen des computerunterstützten Lernens vorgezogen.

Unter die Kategorie 2 werden Programme subsumiert, deren didaktische Begründung mehr oder weniger deutlich auf Prinzipien des »kommunikativen Ansatzes« fußt (etwa dem Verzicht auf deduktive Grammatikvermittlung und dem Primat von Inhalt und Kommunikationsabsicht über normgerechte Form). Eine wirkliche »Kommunikation Maschine/Lerner« gibt es aber schon aus Gründen der maschinellen Verarbeitungskapazität bislang nicht. Daß sich didaktische Prinzipien auch nicht ohne weiteres auf ein neues Medium verlagern lassen, haben uns Erfahrungen mit »Themenarbeiter« und »Textarbeiter« gezeigt. Diese Programme zum Leseverständnis orientieren sich an Lernzielkategorien (z. B. »Hypothesenbildung«), nicht an Textinhalten – ein für Studenten sehr irritierender Umstand. Sie verstehen dies instinktiv nicht als »Kommunikation« und auch nicht als Lernhilfe, zumal der Bildschirm für das Lesetraining ein äußerst ungeeignetes Medium ist. Wir haben bisher keinen einzigen Studenten, der damit freiwillig und mit Befriedigung gearbeitet hätte. Zur Illustration ein typischer Studentenkommentar vor einem »Themenarbeiter«-Bildschirm:

»I am reading the text. But when I am reading the text I will try to think how long is the text. If the text is too long, then I think I will not continue. […] I think my eyes may not be so comfortable. […] Oh, that's so many pages! Under a normal situation I will not … I would not continue. […] I haven't read the text. I don't know what can I do. […] The instruction is not so clear. […] So … maybe I just press the Escape. […] I don't think the programme is an interesting one … So I will exit / / I don't want to see a long text. If I want to see a long text, then I will prefer to read a book not a computer programme.« (TAPMip17–18,21)

Ähnlich unsinnig ist der Versuch, dem Medium die Eigenschaft anzudichten, Studenten zur diskursiven Auseinandersetzung untereinander oder zum »kritischen Denken« veranlassen zu können (2.2., »Der Computer als Stimulus«; Warschauer 1996: 2). Das hört sich schön an, ist aber letztendlich nicht vom Medium abhängig, sondern von der Einbindung der Software in die außermediale Interessenlage der Studenten. Mit dem »Computer als Werkzeug« (2.3.) schließlich sind Textverarbeitungsprogramme gemeint, die (so Warschauer 1996: 3) Lerner angeblich in die Lage versetzen, die Fremdsprache (aktiv) zu gebrauchen (»empower the learner to use […] language«). Wie auch die »Stimulus«-Definition, so ist dies m. E. ein maßloser Euphemismus. Keine(r) unserer Studenten, für die Textverarbeitung ohnehin zum normalen Alltag gehört, schreibt allein deswegen mehr, lieber oder besser in der Fremdsprache.

Sozusagen der letzte Schrei ist nunmehr die Entwicklung sog. »integrativer« CALL-Nutzung, bei der »der Computer« nicht mehr nur peripher und punktuell

genutzt wird, sondern nun angeblich alle Aspekte des Sprachenlernens in sich vereint. Das passende Stichwort ist »Multimedia« oder »Hypermedia«. »Multimedia« (Text, Bild, Ton und Animation) biete »authentische Lernumgebungen«, so Warschauer (1996: 3). Bei dieser Überstrapazierung des »Authentik«-Begriffs handelt es sich jedoch tatsächlich nur um die gefälligere Verpackung alter (Lern-) Hüte, nämlich Trainingsprogramme mit »klickbaren« bunten Bildern. Ein technisch brilliantes Beispiel dafür ist »Rosetta Stone« von Fairfield Technologies. Im besten Falle darf der Lerner reproduzieren, was der Computer vorspricht. Dies ist etwa bei »Diktat Deutsch als Fremdsprache« von Heureka/Klett der Fall – dem in dieser Kategorie ansprechendsten Programm, das ich kenne und das auch Feedback-Möglichkeiten (Rechtschreibkorrektur) optimal und den Lernern angemessen benutzt.

Multimediaprogramme bereiten in der Alltagspraxis jedoch aus einem ganz banalen Grund Schwierigkeiten. Wegen der notwendigerweise großen Datenmengen sind sie auf CD-ROM gespeichert. So farbig und laut sie auch sein mögen – es ist ein langer Weg, die CDs erst einmal in das Laufwerk einzuschieben und zum Laufen zu bringen, geschweige denn noch an eine Stelle zu gelangen, mit der man gerade arbeiten/lernen möchte (Das gilt übrigens auch für den Gebrauch elektronischer Wörterbücher). Das Problem ist also weniger die Qualität der Software, als vielmehr der *Zeitfaktor in der möglichen Nutzung*. Dieser spricht in der Praxis meist gegen das Medium.

Als qualitativ noch hochwertiger gelten »Hypermedien«, die »multi-sequentiell lesbar« sind (vgl. Landow 1992: 4) – große Datenmengen, die in Knoten und Netzen angeordnet sind (vgl. Tergan 1995) und durch die die Lerner selbständig »navigieren«. Anders als bei allen vorgenannten Programmtypen werden sie dabei angeblich weniger vom Programm als vom eigenen Erkenntnisinteresse und den eigenen Lernbedürfnissen geleitet. Warschauer (1996: 3) listet folgende Vorteile des Hypermediums auf: (a) eine »authentische« Lernumgebung (s. o.), (b) eine Verschränkung von Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sehen und ggf. auch Schreiben), (c) die Lernerautonomie (da der Weg, der Umfang wie auch die Geschwindigkeit der Aktivitäten vom Lerner selbst bestimmt werden) und (d) die Dominanz des Inhalts über die Form, mithin ein Grundprinzip des kommunikativen Ansatzes. Dies liest sich ganz hervorragend – das Problem ist nur, daß es DaF-Hypermedienwelten bisher so gut wie gar nicht gibt. Was wir als typische Beispiele schon kennen, sind für Muttersprachler gedachte Programme wie »Lexi-Rom«, also elektronisch aufgepäppelte Konversationslexika. Diese verursachen keine Entzückensschreie bei unseren Studenten (wie das bei gedruckten Lexika ja auch nicht der Fall ist). Auch mit der »Autonomie« ist es nicht weit her – die Möglichkeit zum selbstbestimmten »Navigieren« in einer Enzyklopädie endet, wenn es denn versucht wird, in dem, was Conklin (1987: 38) als »lost in hyperspace« bezeichnet hat. Man könnte auch sagen (und Studenten tun dies): in Zeitverschwendung. Unsere Studenten verstehen die gebotene »Autonomie« auf ihre Weise: Nach ein, zwei Versuchen navigieren sie gar nicht mehr, weil der zeitliche Aufwand in keinem Verhältnis zum Informations- und/oder Lernertrag steht. Dies gilt auch für speziell für den Sprachunterricht entwickelte Multimediatitel, wie etwa »Deutsch 1. Multimediasprachtrainer«, die zwar ansprechend gestaltet sind, mangels Relevanz für den lehrplangesteuerten Spracherwerb (s. u.) aber nur von vereinzelten Studenten als gelegentliche Pausenfüller benutzt werden.

Es gibt aber noch eine andere Hürde – nämlich das Sprachstandsniveau. Hyperwelten sind bei noch begrenztem lexikalischem oder grammatisch-syntaktischem Kenntnisstand recht unergiebig, so z. B. bei dem aus dem Englischen übertragenen »Grammatik-Spaß Deutsch«, bei dem es u. a. um die Rettung des Regenwaldes geht. Wortschatz und Grammatik gehen hier weit über das Grundstufenniveau hinaus. Es gibt (noch) keine Programme, die systematisch entlang einer DaF-Lehr- und Lernprogression aufgebaut sind und inhaltliche *und* sprachbezogene Lernkomponenten aufweisen. Weil beides fehlt – die Verbindung zum jeweiligen Lernstand und die Möglichkeit zum Üben –, geht der Nutzungsgrad der Hyperwelten bei uns gegen Null.
Analog gelten diese Anmerkungen natürlich auch für das *Worldwide Web*. Es ist als ein Medium der sich entfesselnden Lernerautonomie aus genannten Gründen m. E. weitgehend unbrauchbar – sozusagen ein endloses Brackwasser irrelevanter Informationsbruchstücke – und das ganz besonders für Lerner, die sich noch in den Anfangsstufen des Spracherwerbs befinden. Erste Erfahrungen mit dem Internet waren deshalb auch enttäuschend. Es erzeugt bei lernwilligen Studenten eher Gähnen als Begeisterung, und zwar sowohl wegen der Ladezeiten als auch der Banalität der im Endeffekt »gewonnenen« Information.
Die Behauptung, daß dieses riesige Informationsangebot zu selbstbestimmtem, freudig-interessiertem und »besserem« Lernen führen wird, halte ich in ihrer Schlichtheit für falsch. »Neue Medien« insgesamt (und zwar aller drei genannten Kategorien) helfen Studenten zunächst einmal gar nicht. Und verblüffenderweise tun sie dies potentiell immer weniger, je moderner und neuer sie sind und je mehr von ihnen zur Verfügung stehen. Sie können m. E. auch nur dann sinnvollen Zwecken dienen, wenn die derzeitige heilige Kuh der »kognitivistischen«, »postkommunikativen« Fremdsprachendidaktik, nämlich die Forderung nach »autonomem«, »selbstbestimmtem« Lernen«, erst einmal wieder geschlachtet wird. Gerade die Uferlosigkeit der »neuen Medien« verlangt nach einer *systematischen* Steuerung und Integration in einen größeren Kontext des Lehrens und Lernens, der von Lehrern, nicht Lernern geleistet werden muß. Manche der inhaltlichen und lerntheoretischen Mängel einzelner Programme sind dann auch nicht mehr so wichtig, wenn das computerunterstützte Lernen durch anderweitige Aktivitäten ausbalanciert und mit ihnen verzahnt wird.
Ich will im folgenden hauptsächlich auf Erfahrungen mit der ersten Softwarekategorie eingehen. Ungeachtet der rapiden Ausweitung des kommerziellen Angebots sind es bislang Trainings- und tutorielle Programme (ob mit oder ohne Multimediaeffekte), die den Alltag im Umgang mit »neuen Medien«, damit auch unseren Erfahrungshorizont bestimmen. So wie die Übergänge zwischen den Kategorien Warschauers jedoch fließend sind, so lassen sich auch manche Erfahrungen mit DaF-Software der »ersten Generation« unschwer auf die anderen Typen übertragen.

Praxisbeobachtung 1: Das Medienangebot muß mit dem Unterricht verzahnt werden

Wir haben 1995 mit der systematischen Einführung computerunterstützter Lernverfahren an der HKBU begonnen. Wir haben ein Selbstlernzentrum (SALU) aufgebaut, das – neben DaF-Lehrbüchern, Übungssammlungen, Lesebüchern, Video- und Audioprogrammen – auch 12 Pentium PCs/Power Macs (mit Netzanschluß) für 60 Studenten bietet. Im universitätsinternen Netz und im Zentrum

selbst steht den Studenten derzeit eine DaF-Software-Sammlung im Umfang von etwa 50 Titeln (mit einer potentiellen Übungszeit von mehr als 1000 Stunden) zur Verfügung, darunter auch die hier zitierten. Für Französisch besteht ein gleich umfangreiches Lernangebot.
Seit 2 Jahren werden die Studenten durch ein Begleitforschungsprojekt (»Action Research«, vgl. Kemmis/Mc Taggert 1982) regelmäßig zum Mediengebrauch beobachtet und befragt. Die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Untersuchung (1997) in vier Lerngruppen sind dabei aufschlußreich. Zwar waren 91% der Studenten fest davon überzeugt, daß das Selbstlernzentrum essentieller Bestandteil ihrer Lernumgebung geworden sei. Computerunterstütztes Lernen (jeder o. a. Kategorie) ist dabei aber weniger beliebt als die Nutzung »herkömmlicher« Videos und Sprachlernkassetten:

Welche SALU-Komponente benutzen Sie am häufigsten? (Mehrfachantworten möglich)

	FREN I n=14	**FREN II n= 14**	**GERM I n= 13**	**GERM II n=13**	**alle Gruppen n= 54**
Bücher	–	6	2	3	11 (20%)
Zeitungen, Zeitschriften	–	4	–	–	4 (7%)
Videos	6	11	11	4	32 (59%)
Hörcassetten	12	4	4	3	23 (42%)
Sprachlernsoftware	–	2	6	8	16 (30%)
World Wide Web	2	4	2	3	11 (20%)
Textverarbeitung	–	–	–	1	1 (2%)
andere	1 (Übungsbuch)	–	–	1 (Wörterbuch)	2 (4%)

Gerade jene Medienangebote (Kategorien 2 und 3), die nach Meinung der Theoretiker Symbol und Mittel des »postkommunikativen« Fortschritts sind (das World Wide Web etwa) schneiden sehr schlecht ab. Jedoch bestehen große Unterschiede zwischen Französisch- und Deutschstudenten – zwei Drittel der letzteren lernen gern und häufig mit spezieller Sprachlernsoftware, aber nur 14% bzw. 28% der Französischstudenten. Nur die Deutschstudenten schätzen das computergestützte Lernen mehrheitlich auch als zufriedenstellend ein (62% und 69%, gegenüber 14% und 35% für Französisch). Diese Diskrepanz ist nicht durch die Softwarequalität erklärbar. Diese ist für beide Sprachen ziemlich gleich, wobei es für Französisch derzeit sogar ein geringfügig höheres Angebot an »Multimedia«-Titeln gibt. Der Grund liegt vielmehr in der *Integration der Lernsoftware in den größeren Lehr-/Lernkontext*, d. h. in der Existenz eines übergreifenden *Leitsystems*, das im Moment nur für Deutsch, nicht aber für Französisch existiert. Dieses Leitsystem – bei uns »*Study Paths*« oder »*Lernwegweiser*« genannt – ist entscheidend für die Akzeptanz des computerunterstützten Lernens:

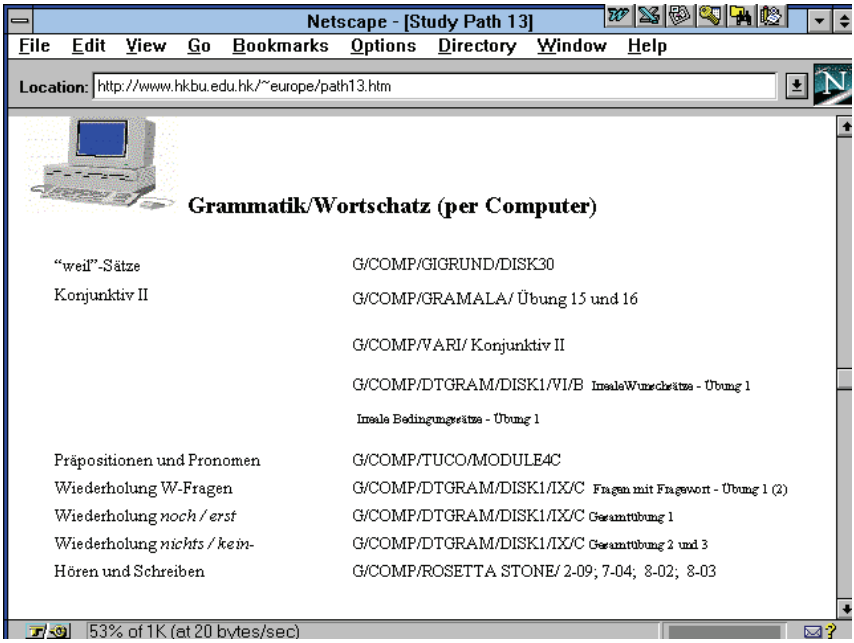
Ein Lernwegweisersystem hatte sich sehr bald nach Einführung der Software als notwendig erwiesen. Obwohl alle unsere Programme unter einem zentralen Dateimanagersystem zusammengeführt worden waren, hatten Studenten erhebliche Probleme bei der Auswahl von Übungen. Es war nicht ersichtlich, welche Software bzw. welche Software-Teile eigentlich zu einem gegebenen Zeitpunkt »effizient«, d. h. dem jeweiligen Lernbedürfnis und dem Lernstand angemessen waren. Ein Einzeltitel wie etwa die »Grundstufengrammatik« des Goethe-Instituts besteht

bereits aus 32 verschiedenen Disketten; in jeder von ihnen sind etwa zehn Übungspakete zu bestimmten Schwerpunkten. Welche Diskette und welches Paket sind aber z. B. gerade auf der Stufe von *Themen neu* Band 2, Lektion 3 angebracht? Der Lerner muß erst einmal den Grammatikfokus der Lehrbuchlektion metasprachlich definieren (da geht es z. B. um »reflexive Verben mit präpositionaler Ergänzung«), sodann in der Liste des Programmes nach einer korrespondierenden Angabe suchen, das entsprechende Modul aufrufen – und kann dann vielleicht anfangen. Will er aber noch mehr Material, weil ihm die »Grundstufengrammatik« vielleicht zu einfach war, steht er vor der Frage, wo denn nun in anderen Softwaretiteln Ähnliches versteckt ist. Er wendet sich vielleicht an das »Lehr- und Übungsprogramm der deutschen Grammatik« aus dem Verlag für Deutsch oder an TUCO. Dort werden aber zum Teil andere linguistische Taxonomien als in *Themen* oder in der »Grundstufengrammatik« verwendet. Meist stimmen auch die Progressionen nicht überein. Hat ein Student das Terminologieproblem gemeistert und entsprechende zusätzliche Übungen gefunden, ist er deshalb mit noch unbekannter Lexik bzw. grammatischen Strukturen konfrontiert. Er hat schließlich unter Umständen 10–15 Minuten damit verbracht, eine Übung »zum Laufen« zu bringen – nur um dann festzustellen, daß es das eigentlich nicht war, was er gerade brauchte.

Solche Erfahrungen sind die beste Garantie für den weiteren Verzicht auf »autonomes Lernen« mit dem Computer. Die Häufung derartiger Frustrationen hat uns dazu veranlaßt, insgesamt 30 *Study Paths* / *Lernwegweiser* auszuarbeiten, die sich an der Progression von *Themen neu 1–3* orientieren. Zu jeder Lektion dort wird entsprechend dem grammatischen und thematischen Schwerpunkt zusätzliches Übungsmaterial aus anderen Lehrwerken etc. bereitgestellt, das in etwa dem bis dahin erreichten Lernstand entspricht. Die Lernwegweiser führen diese Materialien – oft sind das nur Einzelübungen oder -segmente – nach Medienformen getrennt auf. Ein Student kann also nach dem eigentlichen Unterricht wählen, ob er passend dazu etwas sehen möchte (Video) oder lieber hören, zusätzliche Strukturübungen machen oder auch nur etwas zum Thema der Lektion lesen möchte. Der Lernwegweiser führt ihn/sie direkt zu dem richtigen Material, auf das dann im Regal oder eben im Computer zugegriffen wird. Computerübungen sind – und dies entspricht der Bauart der ersten Softwaregeneration – hier als »Strukturübungen« aufgeführt (siehe nächste Seite).

Mit diesem aus der Alltagsbeobachtung geborenen Vorentlastungssystem, das computerunterstütztes Lernen mit dem Lehrplan verbindet, haben wir insgesamt sehr gute Erfahrungen gemacht. Zumindest stellen wir sicher, daß die klassifizierte Software auch tatsächlich zielgerichtet benutzt wird – und daß die Studenten das Medium Computer als das begreifen, was es eigentlich sein sollte: eine Möglichkeit zur intensivierten Nutzung der Lernzeit. Das System ist im World Wide Web zugänglich und dort auch im Detail erklärt (http://www.hkbu.edu.hk/themen.html) (siehe nächste Seite).

Wir konnten generell nicht beobachten, daß die bloße Einführung neuer Medien das Lernen beeinflußt hat – im Gegenteil. Die Lernsoftware war in einem curricular bedeutsamen Ausmaß gar nicht einsatzfähig und wurde von den Studenten zunächst kaum benutzt. Erst in der Verzahnung des Medienangebots mit den *Inhalten* des Unterrichts und dem Eingehen auf ausdrückliche Lernerbedürfnisse


Netscape - [Study Path 13]
File Edit View Go Bookmarks Options Directory Window Help
Location: http://www.hkbu.edu.hk/~europe/path13.htm
Grammatik/Wortschatz (per Computer)
"weil"-Sätze G/COMP/GIGRUND/DISK30
Konjunktiv II G/COMP/GRAMALA/ Übung 15 und 16
G/COMP/VARI/ Konjunktiv II
G/COMP/DTGRAM/DISK1/VI/B Irreale Wunschsätze - Übung 1
Irreale Bedingungssätze - Übung 1
Präpositionen und Pronomen G/COMP/TUCO/MODULE4C
Wiederholung W-Fragen G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Fragen mit Fragewort - Übung 1 (2)
Wiederholung noch / erst G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Gesamtübung 1
Wiederholung nichts / kein- G/COMP/DTGRAM/DISK1/IX/C Gesamtübung 2 und 3
Hören und Schreiben G/COMP/ROSETTA STONE/ 2-09; 7-04; 8-02; 8-03
53% of 1K (at 20 bytes/sec)

Netscape - [Study Path 13]
File Edit View Go Bookmarks Options Directory Window Help
Back Forward Home Reload Images Open Print Find Stop
Location: http://www.hkbu.edu.hk/~europe/path13.htm
What's New! What's Cool! Handbook Net Search Net Directory Software
Wegweiser zum Selbstlernen / Self Study Pathway
nach/after THEMEN neu 2, Lektion 3
Main Topics: -e Unterhaltung, -s Fernsehen; einen Rat geben;
deutsche Lieder, -e Straßenkunst
59% of 14K (at 1.2K/sec, 4 secs remaining)

(der Erwartung »effizienten« Übens ohne Zeitverlust durch Suchen) konnte das Medium überhaupt eine Rolle im Lernalltag der Studenten spielen. Dort, wo diese Integration fehlt (wie im Falle der Französischstudenten), wird die Scheinfreiheit des immens angewachsenen Medienangebots von den Betroffenen selbst auch nicht als Qualitätssteigerung angesehen.

Praxisbeobachtung 2: DaF-Lernsoftware stimmt nicht mit Prinzipien »postkommunikativer« Fremdsprachendidaktik überein

Nachdem erst einmal sinnvolle Zugangs- und Nutzungswege geschaffen waren, ergab sich die Frage, ob sich die bislang verfügbare DaF-Software auch mit den *Intentionen* und *Methoden* eines sich *kommunikativ* verstehenden Unterrichts vereinbaren läßt und somit auch »neuen spracherwerbs- und lernpsychologischen Erkenntnissen« (Wolff 1996: 551ff.) entspricht. Als wünschenswert nennt Wolff hier etwa die Orientierung an Inhalten statt Formen, die »Authentizität« und »Lebenswirklichkeit« der Lerngegenstände, das »aktive Erforschen« (entdekkendes Lernen) und die Förderung »autonomer« Lerntechniken.

Nahezu alle verfügbaren DaF-Titel gehören jedoch zur Kategorie des o. a. »behavioristischen CALL«. Sie sind darauf angelegt, *bewußt* die Komponente des »expliziten« sprachlichen Wissens zu trainieren, also grammatische Strukturen und die ihnen zugrundeliegenden schulgrammatischen Regeln. Kennzeichen von Trainings- und tutorieller Software ist auch das inhaltsleere Üben, eine Dominanz von Formen über Inhalt. Computerunterstütztes Üben ist somit, wenn überhaupt, vor allem für das Sprachen*lernen* sinnvoll – im Gegensatz hier zum *Spracherwerb*, der in kommunikativen Aufgabenstellungen *unbewußt* abläuft und auf »prozeduralem« Wissen beruht –, also lediglich für einen Teilbereich des gesamten gesteuerten Erwerbsprozesses. Es ist bekanntlich in der Zweitspracherwerbsforschung umstritten, ob bewußtes Üben – oder *Lernen* – tatsächlich hilfreich ist – und erst recht, ob eine Verstärkung dieser bewußten Lernkomponente zum Erwerb beiträgt oder ihn im Gegenteil noch erschwert (vgl. Hess 1996: 12ff.). Träfe letzteres zu, stünde man vor einem Dilemma. Wir haben gelernt, daß das oberste Ziel des Unterrichts der Erwerb zu sein hat, indem wir unsere Lerner möglichst schnell und möglichst weitgehend an »natürliche«, d. h. aufgaben- und inhaltsorientierte Sprachverwendungssituationen heranführen. DaF-Lernsoftware tut jedoch genau das Gegenteil und verstärkt anscheinend eine recht antiquierte Konzeption von Spracherwerb.

Wir erwarteten deshalb eine negative Reaktion der Studenten – nicht auf das Medium, aber auf die inkorporierte Methodik. Wir erwarteten auch, daß computerunterstütztes Lernen Lernstrategien begünstigen würde, die dem Erwerb theoretisch nicht förderlich sind. Zudem war die Frage, ob computerunterstütztes Lernen trotzdem nachweisbare Lernzuwächse bringen würde. Wäre dies der Fall, so könnte man annehmen, daß das *Medium* einen größeren Einfluß hätte als die *Methode* – eine implizite Grundannahme aller, die »neue Medien« propagieren. Die Ergebnisse unserer Beobachtungen waren hier einigermaßen überraschend.

Es hat sich nämlich gezeigt, daß (a) die Studenten zwar sehr klar die Schwächen der Computerprogramme – den »behavioristischen Drill« – erkennen und kritisieren, aber (b) CALL trotzdem alles in allem positiv gegenüberstehen. Sie tun dies, obwohl (c) sich die bei den Übungen eingesetzten Lernstrategien – wie zu erwarten war – entweder ausschließlich auf metasprachliche Regelgerüste bezogen

oder aus einfachen »trial and error«-Verfahren bestanden, bei denen sich die Lerner kognitiv gar nicht mit oder in der Fremdsprache auseinandersetzten. Wenn die Bewertung solcher Software durch Studenten und Lehrer/Didaktiker so unterschiedlich ausfällt, so weist das darauf hin, daß beide ganz offensichtlich die zugrundeliegenden *Intentionen* dieser Mediennutzung anders definieren und deshalb auch in der Beurteilung der *Methoden* differieren, die zum Ziel führen sollen. Anders ausgedrückt: Studenten sehen im »mechanischen« Üben via Software sehr wohl Sinn, auch wenn solches von Didaktikern kaum befürwortet wird. Es bleibt dann noch die Frage, ob sie die Software diesen Zielen tatsächlich näher bringt, mit anderen Worten: ob CALL wirklich einen Beitrag zum erfolgreichen Lernen in einem am ZDaF ausgerichteten Curriculum leisten kann.

In Befragungen und Experimentalsitzungen standen unsere Studenten der handelsüblichen DaF-Software skeptisch gegenüber. Gemessen am Ziel des Lernens (der Kommunikationsfähigkeit) hat das Medium für sie nur eine periphere Bedeutung:

»*(GIGRUND)* I find that the programme is a little boring. *(Why?)* Because I have to do the same process – thinking in the same way. // Much of the correct answer is by my luck and not really by my effort.« (TAPCalp10–11,19)

»Up to now I don't think it [the computer] changed my way of learning because I don't think computer is a very good way to learn. […] In fact, the programs of these computers is not so good. // I think I can do the same thing without a computer. I think, for example, the notes from the lessons can have the same effect.« (TAPMip22,23)

»*Do you learn differently?* No, I just learn as before. I prefer learning from the book and from the teacher. *Why?* Maybe I am not so good with the computer and I like the – just like the relation between people and people. And if I work with computer, sometimes it is quite boring. I just sit here and then do, do, do. […] It seems that no one can talk with me.« (TAPQuep9)

Trotzdem vertrat die Mehrheit die Auffassung, »der Computer« sei eine Bereicherung ihres Lernens. Die Begründungen ließen sich in drei Kategorien zusammenfassen: (a) die schiere Menge an Übungsmaterial, (b) die schnelle Abwechslung und die bequeme »Bedienung« und (c) die zeitliche Flexibilität, die durch CALL möglich wird, und – damit verbunden – die Möglichkeit zu üben, ohne sich möglicherweise vor anderen zu blamieren.

(a) Quantität
»[…] it has a lot of information – the storage is large so you can have many exercises. // If I have some problems or some area which I find not easy to memorize or to learn then I will come and do as much exercises as I can.« (TAPScp6,7)

(b) Bequemlichkeit
»[…] because I am a lazy person and I want everything there on the computer.« (TAPFip12)
»The advantage of doing it [working with the computer] is that…. I don't have to write. I just type in.« (TAPHep21)
»Because if you have just a workbook I should check the answers in the back but if I work with computer I just press *return* then the answer come.« (TAPQuep5)

(c) Flexibilität
»I think the computer program is good. […] You can try to do many times you like. You can do it alone […] Just – usually when we are in the classroom we are all together to work with, but I can work with the computer here. The computer have give the response to me. Just only the giving the answer and tips. Ja, but in the classroom – because when somebody here I would try to copy it. […] I have time to think here. Nobody to compete with me. // Sometimes I think you have to put some times that for yourself only to do the things. It's much better [than] a group. […] It's better one people.« (TAPFip30,37)

Ganz deutlich läßt sich beobachten, daß die Menge der Übungen, die Studenten

bewältigen, enorm ansteigt – immer unter der Voraussetzung, daß die Software auf der Festplatte/Server gespeichert ist und über das Leitsystem schnell aufgerufen werden kann. Zumindest subjektiv haben viele unserer Studenten deswegen ein Gefühl der Zufriedenheit mit sich selbst – sie haben viel getan. Warum aber machen sie das, wenn die Übungen nach eigener Aussage repetitiv und langweilig sind? Die Antwort liegt in der Prüfungsorientierung und der Auffassung, daß Sprachbeherrschung erst einmal die Aneignung (Automatisierung) eines formalen Sprachfundaments voraussetzt. Computerunterstütztes Lernen hat für die Studenten die Funktion eines Repetitoriums. Programme, die diese Erwartung nicht erfüllen oder die Studenten zu freier Exploration/Navigation einladen wollen (wie etwa »Themenarbeiter« oder »Deutsch 1. Multimediatrainer«), fallen deshalb unter den Tisch.

»*Why have you chosen this particular software?…* this is very important for our examination I think – especially the reflexive verbs.« (TAPKip1)

»Well but just because we have to sit for this exam next year [= ZDaF], so we have to do this.« (TAPKip14)

»It [the computer] provides me an exercise which can test my ability or the knowledge on this stuff.« (TAPCalp4)

Wir haben dann untersucht, welche Lernstrategien Studenten benutzen (Hess/Stählin 1997). Die Strategien wurden anhand des Modells von Ehrman/Oxford (1990) definiert, das *direkte* von *indirekten* Strategien unterscheidet. Bei Anwendung direkter Strategien befassen sich Lerner auf bewußte Weise ausschließlich mit der Struktur und Systematik der Sprache selbst. Dazu gehören auch sog. *Kompensationsstrategien*, bei denen die Aufgabe durch Nutzung von Hilfsmitteln (etwa den tutoriellen Erklärungen) oder durch »*trial-and-error*« ohne weiteres Nachdenken gelöst wird. Bei indirekten Strategien werden kognitive Verbindungslinien zwischen Sprache (in der jeweiligen Übung oder Aktivität) und außersprachlichen Referenten gezogen. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis von Experimentalsitzungen mit ausgewählten Studenten.

Beobachtete Lernstrategien beim computerunterstützten Lernen (Auswahl)

Student (Test 6 and Test 14 grades at the beginning and end of the observation period)	**Mi (A-/ B+)**	**Ki (A/ B+)**	**Que (B/ B+)**	**Hel (B/ B-)**	**Dor (C+/ B)**	**Cal (C-/ C+)**	**Fi (F/ C+)**
total no. of observed strategies:	35	17	106	56	59	73	56
total no. of direct strategies (% of total)	7 (20%)	10 (59%)	72 (68%)	35 (62%)	28 (47%)	37 (51%)	23 (41%)
total no. of compensation strategies (% of total)	8 (23%)	3 (18%)	30 (28%)	11 (20%)	26 (44%)	34 (47%)	17 (30%)
total no. of indirect strategies (% of total)	7 (20%)	–	4 (4%)	4 (7%)	5 (9%)	1 (1%)	13 (23%)
total no. of non-strategies (% of total)	13 (37%)	4 (23%)	–	6 (11%)	–	1 (1%)	3 (5%)

Zu sehen ist, daß die DaF-Software in der Tat zu einem Übergewicht direkter Strategien bei den meisten Studenten führt – vor allem zum »Abruf« expliziten Regelwissens aus dem Gedächtnis oder der Deduktion solcher Regeln aus dem Übungsmaterial. Die Zahl der Kompensationsstrategien, insbesondere der »trial & error«-Versuche sowie (teilweise) der Abbrüche (»non strategies«), ist ebenfalls ziemlich hoch

(was auf offenbar schlechte Designqualität der Software hinweist), während indirekte Strategien recht selten zu identifizieren waren. Die Studenten befassen sich also ausschließlich mit formalen Spracheigenschaften, brechen Übungen bei Unklarheiten jeder Art schnell ab und schlagen keinerlei kognitive Brücken zu anderen Lernerfahrungen, z. B. dem Unterricht oder anderweitigen Sprachkontakterfahrungen.
Das alles ist aus der Sicht der didaktisch-methodischen Theorie bedenklich. Die moderne Technik führt paradoxerweise zurück zu vor-kommunikativem Lernverständnis – und zwar je umfangreicher und systematischer das Medium im Gesamtkontext in den Vordergrund gerückt wird. Es hilft aber psychologisch (auch das zeigen unsere Beobachtungen) in Einzelfällen jenen Lernern, die nicht ohne weiteres in der Lage sind, einem »kommunikativen« Unterricht mit Gewinn zu folgen. Das oft empfundene Defizit von *Themen neu* – das Fehlen einer systematischen, expliziten Absicherung des sog. Sprachfundaments – wird so vielleicht durch das »neue Medium« beseitigt.

Praxisbeobachtung 3: Computerunterstütztes Lernen bringt keinen meßbaren Lernzuwachs
Die zitierten Aussagen spiegeln studentische *Einstellungen* und *Verarbeitungsmodi*. Wir wollten darüber hinaus wissen, ob das im Grunde »konservative« computerunterstützte Lernen auch tatsächlich zu meßbaren Fortschritten führt. Dabei wurden die Ergebnisse der Sprachtestreihen zweier Studentengruppen über vier Semester hinweg verglichen. Für die erste Gruppe (»1994 intake«) stand DaF-Software zu Beginn des zweiten Lernjahres zur Verfügung, d. h. nach Test Nr. 6. Die zweite Gruppe (»1995 intake«) konnte die Software bereits vom ersten Studientag an nutzen. Wie die beiden nachfolgenden Tabellen jedoch zeigen, wurden die durchschnittlichen Testleistungen nach Einführung des computerunterstützten Lernens keineswegs besser (»1994 intake«). Desgleichen lagen die Ergebnisse der 95er Gruppe mit CALL nicht höher als die der Kontrollgruppe von 1994 ohne CALL (siehe Diagramme 1 und 2, S. 68).
Allerdings verbesserten sich bei der ersten Gruppe einige schwächere Studenten; die Unterschiede zwischen den besten und schlechtesten Studenten wurden deutlich kleiner (siehe Diagramm 3, S. 68).
Dies aber hat sich bei der »vollcomputerisierten« Kontrollgruppe ´95 leider nicht bestätigt. Dort wurden zeitweise die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Studenten sogar noch größer. Wir konnten auch beim Vergleich von einzelnen Testitems, z. B. isolierten Grammatik- oder Wortschatztests, keine auffallenden Veränderungen feststellen (siehe Diagramm 4, S. 69).
Wenn auch die untersuchten Gruppen zu klein sind, um eine Verallgemeinerung zweifelsfrei zuzulassen, so war das Ergebnis hier sehr ernüchternd. Computerunterstütztes Lernen, so ist man versucht zu folgern, ist eigentlich überflüssig wie ein Kropf. Meßbare Lernzuwächse in einem an *Themen* und *ZDaF* orientierten Curriculum hat die verfügbare DaF-Software nicht gebracht. Sie hat – nebenbei bemerkt – auch nicht die These erhärtet, daß ein Mehr an bewußtem Üben dem Spracherwerb förderlich ist.

Zwischenbilanz
Es ist angesichts der raschen Entwicklungszyklen von Hard- und Software kaum möglich, ein Fazit über »die« Technologie und ihren Nutzen für das Sprachenlernen zu ziehen. Wir haben uns hier fast ausschließlich mit vorgefertigter DaF-Software der »ersten Generation«

Diagramm 1: Durchschnittliche Testergebnisse (1994 Student Intake; n=14)

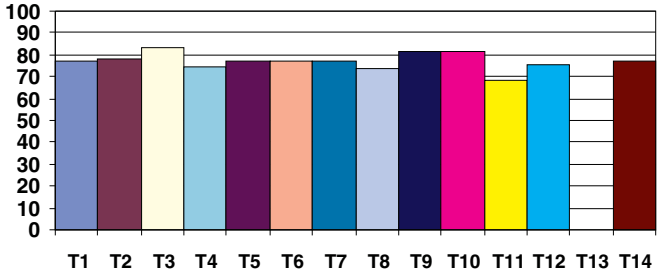


Diagramm 2: Durchschnittliche Testergebnisse (1995 Student Intake; n=13)

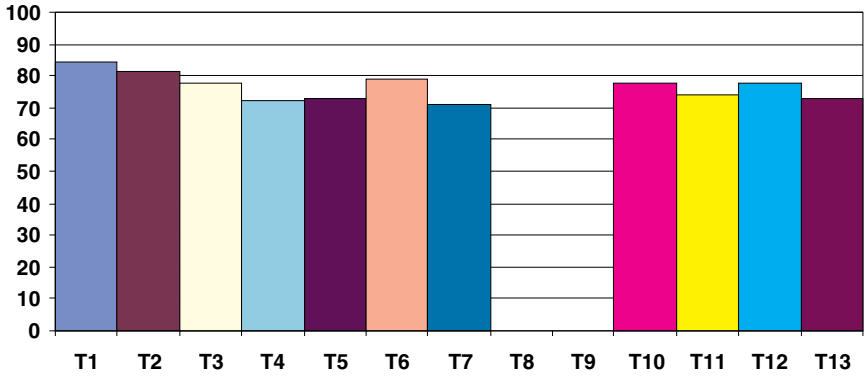


Diagramm 3: Leistungsdifferenz zwischen den jeweils besten und schlechtesten Studenten (1994 Student Intake)

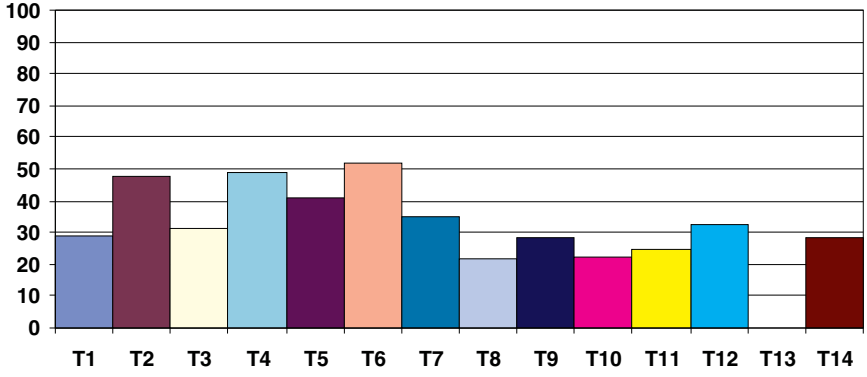
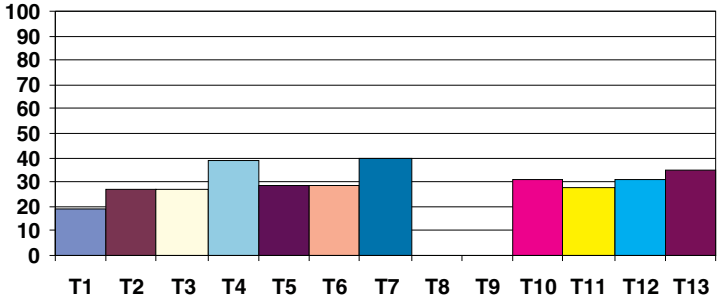


Diagramm 4: Leistungsdifferenz zwischen den jeweils besten und schlechtesten Studenten (1995 Student Intake)



befaßt – weder mit Autorenprogrammen noch (im Detail) mit Hypermediensystemen, wie sie in letzter Zeit verstärkt angekündigt (!) werden. Dies ist aus der Praxis und ihren Zwängen heraus begründet. Lehrer müssen, wenn sie »neue Medien« überhaupt signifikant nutzen wollen, auf das zurückgreifen, was der Markt anbietet, und können kaum selbst Autorensoftware zur Erstellung angepaßter Übungsmaterialien *in ausreichender Quantität* verwenden (auch wenn dies natürlich wünschenswert wäre, vgl. z. B. die Argumente von Rüschoff 1988: 90ff.). Zudem muß angesichts der hohen Investitionskosten für die Hardware eine kontinuierliche, tägliche Auslastung der Maschinen gewährleistet sein – und dies geht nicht, wenn nur wenige ausgewählte, didaktisch vielleicht weniger »bedenkliche« Titel bereitgehalten werden. Auch sollte die erhöhte »Durchlaufgeschwindigkeit« von Übungsmaterial nicht unterschätzt werden. Stehen die Maschinen erst einmal da, ist der studentische Hunger nach immer mehr und neuen Übungen sehr groß – denn gerade in Menge und Schnelligkeit liegen ja ganz offensichtlich die Vorzüge des Mediums. *Der Zeitfaktor bei der Handhabung* spielt (wie oben geschildert) nach unseren Erfahrungen ohnehin eine enorme Rolle. Er führte bei uns dazu, daß Multimediasoftware weitgehend links liegengelassen wurde. Wir waren also im Endeffekt auf jene relativ breite Palette von vorgefertigter DaF-Software angewiesen, die sich auf Festplatten installieren läßt und (noch wichtiger) die in Teilabschnitten oder ganz mit dem Lehrstoff des Unterrichts korreliert werden konnte. Diese war dann vom Typ 1 – und in der Tat didaktisch weitgehend »alter Quark«.

Das Ergebnis ist ein Paradox, wie es wahrscheinlich in zahlreichen Fremdsprachenlehrinstitutionen auftaucht, aber wenig dokumentiert wird: Durch Bereitstellung modernster Hilfsmittel werden gleichsam durch die Hintertür alte lerntheoretische Konzeptionen wieder eingeschmuggelt. Diese offerieren auch nicht im Ansatz »neue Qualitäten des Lernens«, sondern kommen der Vorstellung vom formorientierten »Pauken« als Schlüssel zum Lernerfolg sehr entgegen. Diese Ansicht ist gerade in asiatischen, »konfuzianischen« Bildungssystemen recht verbreitet (Lee 1996), wenn auch in der Praxis nicht immer umgesetzt; sie mag deshalb zur Akzeptanz des computergestützten Lernens in unserem Umfeld beigetragen haben. Wir könnten uns aber in dieser Lage bestenfalls eine Intensivierung (Effektivierung) des herkömmlichen Lernens erhof-

fen – und hier liegt ja wohl auch das hauptsächliche Argument, mit dem die enormen Anschaffungskosten gerechtfertigt werden können.

Aber auch dabei ist Skepsis angebracht. Die Auswirkungen des Mediums, selbst wenn es so massiv und umfangreich wie in unserem Fall eingeführt wird, sind eher psychologischer Art, wie zu sehen war. Uns alle – Lehrer, Studenten und Administration – treibt mehr die Gläubigkeit an eine bessere *High Tech*-Zukunft, als daß wir den Nachweis ihrer Überlegenheit jetzt schon führen könnten. DaF-Lernprogramme sind, so das Fazit, jedenfalls zur Zeit *keine* beweisbar effizienten Hilfsmittel für den Spracherwerb. Sie richten aber ganz offensichtlich auch keinen Schaden an, da sie – im Positiven wie Negativen – von anderen Faktoren des Lern- und Lehrgefüges modifiziert werden. Man könnte sie deshalb, fern jeder Euphorie, als eines von mehreren Medienangeboten oder Lernhilfen integrieren, zu dem Lerner greifen, wenn sie dies individuell und punktuell für wünschenswert oder nützlich halten. Wir können aber das Lernen per Computer beim derzeitigen Stand keineswegs als notwendige Komponente für den Erfolg aller Studenten bezeichnen. Unsere Studenten selbst waren und sind weit davon entfernt, von einem inzwischen banalen Alltagsgerät wie »dem Computer« Wunderdinge zu erwarten. Auch Didaktiker und Lehrer sollten deshalb vielleicht etwas vorsichtiger sein und das Medium nicht mit Ansprüchen überfrachten, die es nicht einlösen kann.

Was Studenten, jedenfalls in einem normalen Intensivkurs wie dem unseren, aber offensichtlich am wenigsten schätzen, ist die Zumutung, sich Wege optimalen Lernens selbst zu suchen und zu organisieren – Stichwort »autonomes Lernen«. Ein Sprachkurs (auch an der Universität) bleibt ein Produkt, für das Käufer (Studenten) einen (in Hong Kong) nicht unerheblichen Preis entrichten. Es ist deshalb gerechtfertigt, von der Institution eine adäquate Vor- und Aufbereitung der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu verlangen. Gerade angesichts der Vielfalt des Programmangebots in den »neuen Medien« bleibt das *unsere* Aufgabe als Lehrer. Studenten mit begrenztem Zeitbudget, aber klaren Zielvorstellungen (hier: einem Studien- und Arbeitsaufenthalt in Deutschland) sind begreiflicherweise wenig bereit, sich »zur Autonomie erziehen« zu lassen (ein Schlüsselterminus der »postkommunikativen Didaktik«, vgl. Wolff 1996: 555), wenn sich dies in langwierigem Suchen (»Navigieren«?) nach relevanten Informationen oder Übungen erschöpft. Effizienz kann in diesem Sinne nur heißen, Softwareangebote zu sichten, zu ordnen und – vor allem – mit dem Strukturgefüge des Unterrichts systematisch zu verzahnen. Dies haben wir in Form der *Lernwegweiser* getan – u. E. zur Zeit der einzige Weg, den »alten Quark« verdaulich und – wenigstens für einige Lerner – nutzbringend zu machen. Interessierte Lehrer sind herzlich eingeladen, sich daran kollaborativ zu beteiligen (Einzelheiten siehe in unserer Homepage im Internet http://www.hkbu.edy.hk/~europe).

Literatur

Bodendorf, Freimut: *Computer in der fachlichen und universitären Ausbildung*. München; Wien: Oldenbourg 1990.

Chan, Kai Kin Astley: »The rhetoric and reality of learning on the Web: an undergraduate's perspective and experiences«. In: Stephen Mak et al.: *Collaboration via The Virtual Orient Express. Proceedings of The Asia-Pacific World Wide Web Conference and the Second Hong Kong Web Symposium*. Hong Kong: The University of Hong Kong Social Sciences Research Centre 1996, 408–411.

Conklin, Jeffrey: »Hypertext – an introduction and a survey«, *IEEE Computer* 20, 9 (1987), 17–41.

Ehrman, Madelin; Oxford, Rebecca: »Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting«, *Modern Language Journal* 74, iii (1990), 311–327.

Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Hess, Hans Werner: »Computer-based Support for Foreign Language Learning«. In: David Kember et al. (Hrsg.): *Improving University Teaching in Hong Kong*. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University 1996, 194–197 (Nachdruck in: *Foreign Language Teaching (Daxue Waiyu Jiaoxue Yanjiu)*. Beijing: Daxue Yingyu Jiaoxue Yu Jiaocai Yantao Hui Zhuanji, Januar 1996, 102–107.

Hess, Hans Werner: »*The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions*«. Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University, 1996 (http://home.ust.hk/~ettsha/abstract_frm.html).

Hess, Hans Werner; Stählin, Andrea: »The Introduction of Language Learning Software into the Curriculum under Non-Experimental Conditions«. In: David Kember et al. (Hrsg.): *Case studies of improving teaching and learning from the Action Learning Project*. Hong Kong: Action Learning Project, 1997 (im Druck).

Kemmis, Stephen; McTaggert, Robin: *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, 1982.

Landow, George: *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Mass.: The John Hopkins University Press, 1992.

Lee, Wing On: »The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition«. In: Watkins, David A.; Biggs, John B. (Hrsg.): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong/Melbourne: CERC/ACER, 1996, 25–41.

Peterßen, Wilhelm: *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 3., aktualisierte Auflage. München: Ehrenwirth, 1988.

Rüschoff, Bernd: *Fremdsprachenunterricht mit computergestützten Materialien*. 2. Auflage. München: Hueber, 1988.

Warschauer, Mark: »*Computer-assisted language learning: an introduction*«. In: Fotos, S. (Hrsg.): *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 3–20 (hier zitiert nach http://www.lll.hawaii.edu/markw/call.html).

Wolf, Karsten: »Lernen im Internet: Kollaboratives Lernen und Handeln«. Gießen 1997. http://www.erziehung.uni-diessen.de/kdwolf/lernenImInternet.html.

Wolff, Dieter: »Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik«, *Info DaF* 23, 5 (1996), 541–560.

Im Text zitierte Software:

Deutsch 1. Multimediasprachtrainer. München: Digital Publishing/Max Hueber, 1996.

Diktat Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Heureka/Klett.

Grammatik-Spaß Deutsch. Stuttgart: Heureka/Klett 1996.

Hassert, Timm; Hanno, Martin; Hanno, Werner Wolf: *Textarbeiter – Computerprogramm zum Leseverstehen. Texte aus dem Lehrwerk »Themen«*. München: Goethe-Institut / Max-Hueber-Verlag, 1991.

Hassert, Timm; Hanno, Martin; Wolf, Werner: *Themenarbeiter – Computerprogramm zum Leseverstehen. Lehrwerkunabhängige Texte für die Grund- und Mittelstufe.* München: Goethe-Institut / Max-Hueber-Verlag, 1991.

LexiRom. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Microsoft Corporation / Bibliographisches Institut / F. A. Brockhaus AG, 1995.

Ohio State University-Department of German (Hrsg.): *TUCO*. New York: Gessler Educational Software, Gessler Publishing Co., 1987.

Puchta-Mähl, Christa Maria: *Übungen zur Grundstufengrammatik.* München: Goethe-Institut, 1989.

The Rosetta Stone – Deutsch. Harrisonburg/VA: Fairfield Language Technologies, 1995.

Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht

Angelika Braun

Seit September 1996 werden an der Deutschabteilung des Instituts für Moderne Fremdsprachen an der Universität Guadalajara Möglichkeiten der Nutzung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien: E-Mail-Tandem und *WorldWideWeb*, für den Deutschlernprozeß auf Grundstufenniveau erprobt.

Aufgaben für die Arbeit mit dem *WWW*, auf deren Darstellung sich der Beitrag beschränkt, wurden zunächst für das Ende des zweiten und für das dritte Semester entwickelt (eine Ausweitung auf höhere Semester ist vorgesehen) und stehen in thematischem Zusammenhang mit Kap. 8–12 des Lehrwerks *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987)[1]. Sie werden in den Gruppen vorbesprochen und erklärt, und auch die Ergebnisse werden, soweit möglich, in den Gruppenunterricht einbezogen. Abgesehen von zwei Einführungssitzungen erfolgt die Bearbeitung der Aufgaben aber außerhalb des Unterrichts und auf freiwilliger Basis.[2] Die Studierenden, die nicht privat an das Netz angeschlossen sind, haben im Rechenzentrum des Fachbereichs Internetzugang.

Der Beitrag wird zunächst kurz darstellen, welchen Nutzen für den Sprachlernprozeß wir in der Arbeit im Internet sehen, vor allem aber anhand einiger Beispiele unsere Ziele und damit Kriterien für die Entwicklung von Aufgabenstellungen reflektieren.

1.0 Der Nutzen der Nutzung des Internet beim Lernen (und: Lehren) von Deutsch als Fremdsprache

Die Attraktivität des Internet für das Lernen (und Lehren) von Fremdsprachen liegt zunächst darin, daß es authentische Texte und Informationen[3] preiswert und aktuell zugänglich macht. Dadurch kann es ein Stück deutschsprachigen Alltag auch in Lernkontexte wie den unseren holen, i. e. in Länder fern von der Zielsprachenkultur:

»Outside of an expensive plane ticket the Internet is the next best thing to being there with its graphics and descriptive information« (Rosen 1996: 3).

Gerade in den Ländern, in denen die Beschaffung von Broschüren, Zeitschriften und Büchern mit erheblichen Kosten

1 Kapitel 8: Arbeitszeit in Deutschland, Lokalgeschichte, Stadtsage; Kapitel 9: Essen und Trinken, Internationale Küche, Kuchenbacken, Wiener Kaffeehauskultur; Kapitel 10: Fachsprachen; Kapitel 11: Stipendium für Deutschland; Kapitel 12: Landwirtschaftliche Produkte, Internationaler Handel.

2 »Didaktisches Einsatzmodell OFF-line / On-line / Off-line« (nach Andreas Lixl-Purcell http://www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/intro.html).

3 Ich verwende hier und im folgenden diesen Begriff in Abgrenzung lediglich zu »für didaktische Zwecke bearbeitet oder produziert«. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, daß es sich hier um »virtuelle Authentizität« handelt, die manipulierbar ist und nicht der Realität entsprechen muß.

verbunden und nur mit zeitlicher Verzögerung möglich ist, und in diesen Ländern vor allem in den Orten außerhalb der großen Metropolen, kommt dem Internet außerdem als Materialfundus eine besondere und in Zukunft sicherlich wachsende Bedeutung zu, indem es geeignet ist, das Wissens- und Informationsgefälle zwischen höher und schwächer entwickelten Regionen zu verringern.[1] Lehrende und Lernende erhalten über das Internet Zugang zu aktuellen statistischen Daten, zu Alltagstexten wie Kinoprogrammen, Zugfahrplänen und Wetterberichten, zu graphischem Material wie Stadtplänen und Landkarten aber auch zu Karikaturen und Comics oder zu Texten, Bildern und Stücken aktueller Musikgruppen, zu Informationen über Universitäten, Sprachinstitute und Städte, zu aktuellen online-Ausgaben von Tageszeitungen und Zeitschriften sowie zu literarischen oder fachwissenschaftlichen Texten und zu einschlägigen Institutionen und Verbänden, um nur einige der im WWW enthaltenen Textsorten zu nennen.[2]

Wie andere authentische Kommunikationssituationen auch stellt das Internet ein Anwendungsfeld für Lernerstrategien dar (sowohl für Sprachlernstrategien als auch für Sprachverwendungsstrategien, vgl. Tönshoff 1995: 12), fordert und entwickelt darüber hinaus aber auch neue Strategien für Recherche, Selektion und Navigation, die inzwischen Schlüsselqualifikationen für das Berufsleben darstellen. Das Internet ermöglicht Formen selbständigen, autonomen Lernens, das unabhängig von Lehrer und Gruppenunterricht und differenziert nach spezifischen (thematischen und sprachlichen) Interessen sowie nach Leistungsstand der Lernenden stattfinden kann.

Als Medium bietet das Internet die Möglichkeit, verschiedene Formen der Informationsdarbietung durch Bild/Grafik, Ton und schriftlichen Text zu kombinieren, d. h. über multiple Kodierungssysteme und Wahrnehmungsmodalitäten das Lernen zu unterstützen. (Vgl. z. B. Biechele 1996: 750f. und Bayerlein 1996: 729.) In vielen Fällen läßt es Anfragen, Rückmeldungen, Kritik und Vorschläge zu, ist also interaktiv.

Schließlich ist die (noch?) sehr hohe Motivation der Studierenden zur Arbeit am Computer und besonders mit dem Internet zu nennen. Mark Warschauers empirische Untersuchung zur Nutzung des Computers für Schreiben und Kommunikation ergab,

»that the students overall had a positive attitude toward using computers and that this attitude was consistent across a number of variables, including gender, typing skill and access to a computer at home« (Warschauer 1996: 1).

Fragegeleitete und problemorientierte Aufgabestellungen für die Internet-Re-

1 Die Möglichkeit, über das Ausdrucken von Web-Texten schnell und preiswert authentische und aktuelle oder auch literarische Texte als Unterrichtsmaterial zu gewinnen, bietet sich selbstverständlich generell und auch den KollegInnen, die die Arbeit mit den neuen Medien selbst noch nicht sofort in den Unterricht integrieren wollen oder können. Für die Lehrenden war z. B. von Interesse die Information über die »Entwicklung der Freizeit und der Arbeitszeit von der Antike bis heute«, die der frechverlag im Internet anbietet (http://www.frech.de/fzteil1.html).

2 Über die Server des Instituts für deutsche Sprache (http://www.ids.de), des Goethe-Instituts (http://www.goethe.de) und die Internet-Seiten von Andreas Lixl-Purcell (http://www.uncg.edu/~lixlpurc/german/) und von Herbert J. Holzinger (http://www.uv.es/~holzinge/comp.html#Internet) sind über aktualisierte Links zahlreiche DaF-Ressourcen im Internet zu finden.

cherche, die entdeckendes Lernen initiieren, können diese Motivation weiter erhöhen. Der Neuigkeitseffekt, der Lerner begeistert sogar mit Lernprogrammen traditionellster Art arbeiten läßt, sofern sie über den Computerbildschirm dargeboten werden, wird sich sicherlich bald abnutzen, nicht aber das Interesse an wirklich authentischen Materialien im *Web* und die Neugierde beim Suchen von Informationen, eine dem Lernen inhärente und förderliche Haltung.

2.1 Suchtechniken

Das Internet und die darin enthaltenen Informationen werden von den Studierenden inzwischen bereits am zweithäufigsten genannt, wenn wir fragen, wo sie ihre Deutschkenntnisse bereits jetzt außerhalb des Unterrichts anwenden können.[1] Nur ca. 20% der Teilnehmer verfügten aber bereits vor Beginn des Projekts über erste Erfahrungen bei der Nutzung der Neuen Medien, nur vereinzelt handelt es sich dabei um routinierte *Surfer*. Aus dieser Konstellation leitet sich als erstes (instrumentelles) Ziel unseres Projekts ab, die Studierenden mit dem neuen Medium und den wichtigsten Techniken im Umgang mit ihm vertraut zu machen.[2]

Über ein Aufgabenblatt zu der deutschen Leitseite des Suchdienstes *Yahoo.de* (http://www.yahoo.de), eines der »Pfadfinder« durch die unüberschaubare Menge von Informationen im Internet[3], werden in einer Einführungssitzung Techniken zum Auffinden von Informationen vermittelt, z. B. die Suche nach einem oder mehreren Stichworten (*Suche starten*), Möglichkeiten zur Reduktion der manchmal erschlagenden Menge der Suchergebnisse (*advanced search*) sowie die Nutzung der sich immer weiter verzweigenden Kategorien und Subkategorien. Gleichzeitig wird mit dieser Seite die Struktur des Internet als die eines nichtlinearen Hypertextes, d. h. als eines Verbunds von Einzeltexten, erklärt, die durch markierte *Links* (in unserem Beispiel die Kategorien und Subkategorien) netzartig miteinander verknüpft sind. Die *Links* leiten als »active footnotes« (Fidelman 1996: 5) den Nutzer durch Anklicken automatisch zu einem anderen Text, der seinerseits durch *Links* auf andere Texte verweist. Am Beispiel der Stadt Hameln werden die Lernenden in die Systematik der Internet-Adressen eingeführt (s. Abb. 1 im Anhang, Einleitung), die es in vielen Fällen ermöglicht, Städte, Universitäten, Institutionen, Zeitungen etc. direkt und ohne den (Um-)Weg über einen Suchdienst zu finden.[4]

Exemplarisch wird der Aufbau einer solchen Leitseite erklärt, und die Studierenden sammeln erste Erfahrungen sowohl mit gezieltem als auch unkontrolliertem

1 An erster Stelle steht die Kommunikation mit deutschen Studierenden, die über den Verein für Interkulturellen und Internationalen Austausch (VIA e.V.) für ein Praktikum nach Guadalajara kommen und bei unseren Studierenden wohnen. An dritter Stelle werden deutschsprachige Touristen in Guadalajara und den Badeorten an der Pazifikküste genannt, an vierter Stelle stehen deutschsprachige Zeitungen oder Zeitschriften.

2 Vgl. auch Carolyn Fidelmans *Language Professional's Guide to WWW* (http://agoralang.com/calico/webarticle) und den »Online-Guide« der University of Victoria: http://webserver.maclab.comp.uvic.ca/onlineguide/welcome.html.

3 Daneben sind empfehlenswert: webcrawler (http://www.crawler.de), infoseek (http://www.infoseek.com), DINO (http://www.dino-online.de), Lycos (http://www.lycos.de), altavista und für die Suche nach Textteilen (Liedzeilen!!) oder Information über Personen hotbot (http://www.hotbot.com).

Anklicken von Buttons und anderen *Links*. Hierbei werden die Möglichkeiten, aber auch die Probleme des *Surfens* im Internet deutlich: Die Möglichkeit, durch gezielte Suche rasch die gewünschten Ergebnisse zu erhalten, die Gefahr, sich bei ungezielter Suche im *Web* zu verheddern, aber auch die Möglichkeit, dabei auf interessante Informationen zu stoßen, die man gar nicht vermutet (und daher: gesucht) hätte. Die Aufgabe, Suchwege selbst zu finden bzw. sich bewußt zu machen, wiederholen sich bei den meisten Aufgabenblättern und verfolgen das Ziel, die Studierenden zur selbständigen Orientierung im *Web* zu befähigen. Dieses Vorgehen wurde der Möglichkeit vorgezogen, Internet-Adressen auf dem Aufgabenblatt oder über *Links* auf einer eigenen *Home Page* vorzugeben[1], wie es bei *Web*-Aufgaben üblich ist, die von Dozenten an US-amerikanischen, kanadischen oder australischen Universitäten entwickelt wurden, denen wir viele Anregungen für Aufgabenstellungen und Tips zu interessanten Materialien im *Web* verdanken.[2]

2.2 Eine Vielfalt von Materialien für eine Vielfalt thematischer Interessen

Auch diejenigen Studierenden, die bereits vor Beginn des Projekts über Erfahrung mit dem Internet verfügten, hatten es noch nicht im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht genutzt. Ein zweites Ziel des Projekts besteht deshalb darin, den Teilnehmern einen Einblick in die im Internet zugänglichen Textsorten mit Bezug zu deutschsprachigen Ländern oder zur deutschen Sprache zu geben, ihre Neugierde diesen Materialien gegenüber zu wecken oder zu verstärken und sie zu ermutigen, von diesen nach Maßgabe ihrer Interessen Gebrauch zu machen.

Neben den Materialien, auf die die abgebildeten Aufgabenblätter verweisen (Abb. 1–5 im Anhang), wurde mit Informationen über deutsche Verkehrszeichen und -regeln, Stefan Zweig, Wiener Kaffeehäuser, deutsches Bier und einem Aufruf zum Boykott mexikanischen Kaffees aus Chiapas gearbeitet. Musikinteressierte stellten ihren KommilitonInnen die Pop-Gruppen *Die Prinzen* und *Die fantastischen Vier* vor. Für den weiteren Verlauf des Semesters sind Aufgaben zum Kursangebot des Goethe-Instituts, zum Sti-

4 Der Spiegel z. B. ist unter http://www.spiegel.de, die Universität Tübingen unter http://www.uni-tuebingen.de, die Bundesregierung unter http://www.bundesregierung.de, die Stadt Hamburg unter http://www.hamburg.de zu finden. Die »Endung« *.de* meint Deutschland, *.ca* Canada etc., *.com* kommerzielle Anbieter, *.edu* Adressen aus dem Bereich Bildung etc.

1 Für unser Vorgehen spricht auch der Umstand, daß Internet-Adressen eine nur geringe Halbwertzeit haben, d. h. sich relativ schnell ändern, und die »Umzüge« nur für eine relativ kurze Zeitspanne angezeigt werden. Wenn wir den Studierenden nur die aufzusuchende Adresse angeben, nicht aber zeigen, wie sie sie selbst finden können, wird die gegebene Information schnell obsolet.

2 Zum Beispiel Peter Gölz´ *Web-Exercises* (http://web.UVic.ca/german/149/web-exercises.htm), Andreas Lixl-Purcells *Netzbox Grundstufe* (http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetBo2.html) und Netzspiegel (http://www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzSpiegel), Inge DiBellas *Web-Exercises* (http://wsrv.clas.virginia.edu/iad4c/webex.html), die Aufgaben des Goethe-Instituts zu Artikeln aus dem Jugendmagazin *jetzt-online* (http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm) und Manfred Prokops Zusammenstellung in *Using the Web for Language Exercises and Readings of Authentic Texts* (http://www.ualberta.ca/~german/present.htm).

pendienprogramm des DAAD, zu online-Zeitungen und -Zeitschriften, zu Bio-Produkten und Bio-Anbaumethoden sowie zum Außenhandel der Bundesrepublik vorbereitet. Beim Statistischen Bundesamt (http://www.statistik-bund.de) wurden aktuelle Daten über den Getränkekonsum in Deutschland und über die durchschnittliche Arbeitszeit in verschiedenen Branchen per E-Mail angefordert. Die aktuelle Tabelle des Bundesministeriums für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten zum Gebrauch von Getränken in Deutschland erhielten wir tatsächlich bereits am nächsten Tag per Fax.

Nur einige dieser Aufgaben sollen, konventionellen Hausaufgaben vergleichbar, von allen Studierenden bearbeitet werden, meist müssen diese selbst entscheiden, ob sie das Thema interessiert und ob sie bereit und in der Lage sind, die für seine Bearbeitung erforderliche Zeit aufzubringen. Bei nahezu allen Aufgabenblättern werden den Studierenden außerdem Optionen für die Weiterarbeit gegeben, deren Ergebnisse in der Lerngruppe präsentiert werden können. (s. Abb. 1: 14f., Abb. 2, Abb. 3: 4, Abb. 4: 9–11, 18, Abb. 5). Mit den beiden Prinzipien »Freiwilligkeit« und »Angebote zur Weiterarbeit« versuchen wir deutlich zu machen, daß das Internet gerade für spezifische Lernerinteressen, die nicht immer und nicht alle im Kursprogramm berücksichtigt werden können, eine interessante Option darstellt. Darunter fallen u. a. Bereiche der Alltagskommunikation in deutschsprachigen Ländern, die in Übereinstimmung mit dem von den Autoren des Lehrwerks *Sprachbrücke* vertretenen Ansatz im Kursunterricht weitgehend ausgespart bleiben (Rall 1990: 15f.), viele Studierende aber – und nicht nur diejenigen, die in näherer Zukunft eine Reise nach Deutschland planen – dennoch stark interessieren.

2.3 Textverarbeitungsstrategien: Such- und Lesetechniken

Angesichts der ungeheuer großen Menge von Texten und der Textmengen im *Web* ist es nicht nur wichtig, daß die Studierenden Suchtechniken beherrschen und selbständig – kursbezogene und kursunabhängige – Fragestellungen entwickeln, sondern auch, daß sie sich von langen und für sie sprachlich schwierigen Texten nicht entmutigen lassen. Die psychische Disposition der Lernenden, sich auf diejenigen Textteile zu konzentrieren, die sie verstehen können, und Toleranz gegenüber dem Noch-nicht-Verstehen anderer Teile zu entwickeln, ist unserer Erfahrung nach zentral für ein erfolgreiches Arbeiten mit den Materialien des Internet bereits in der Grundstufe.

»A text is never ›too‹ difficult: it depends what you want the students to do with it and how you structure this activity« (Di Bella 1996).[1]

Das Internet fordert und fördert die Anwendung von Lesestrategien, die dem Sprachstand und Informationsbedürfnis der Nutzer entsprechen und die im konventionellen Unterricht mit »Häppchen-Texten« so schwer zu vermitteln, aber so wichtig für den Umgang mit allen authentischen Texten sind.[2] Beispiele für

1 D.h. auch, sich zu fragen, in welcher Sprache die Aufgaben gestellt und die Antworten gefordert werden. Bei rein inhaltsbezogenen Aufgabenstellungen ist das Vorgehen von Katherine Munro (www.gil.com.au/~kmunro/ger-ex.htm), die dafür die Muttersprache der Lerner wählt, durchaus sinnvoll.

2 Interessant wäre sicher, der Frage nachzugehen, wie das »flächige, nicht lineare« Lesen schriftlicher Texte in multimedialer Umgebung vor sich geht (vgl. Schmitz 1996).

entsprechende Aufgabenstellungen – mit vorbereitenden Aufgaben und *Links* zu Worterklärungen, weiterführenden Informationen und Tips für die Anwendung elementarer Lesetechniken – zu Artikeln aus dem Jugendmagazin *jetzt-online* sind auf dem *Server* des Goethe-Instituts zu finden (http://www.goethe.de/z/jetzt/deindex.htm).

Abb. 1: 2 und 3 zielen auf die Aktivierung des Vorwissens der Studierenden, das das selektive Verstehen des relativ langen und schwierigen Textes organisiert, d. h. das gezielte Suchen nach zu erwartenden Informationen (Lage, Einwohnerzahl, Industrie, Touristenattraktionen, Geschichte z. B.) und deren Auffinden ermöglicht. Dieses Vorgehen wiederholt sich bei der Erschließung der *Rattenfängersage*, deren Inhalt den Studierenden bekannt ist (Abb. 1: 5–9) und bei der Suche nach Informationen zu Heinrich Hoffmann (Abb. 3: 3).

Andere Aufgabenstellungen erfordern kursorisches Lesen bzw. globales Leseverstehen (z. B. – mit Hilfe der Zeichnungen – die Erschließung des Textes vom Suppenkaspar, Abb. 3: 1). Nur in seltenen Fällen und aufgrund einer bewußten Entscheidung (Abb. 4: 18) müssen Texte tatsächlich im Detail verstanden werden.

Wo immer möglich, werden die Studierenden implizit oder explizit angehalten, unbekannte Wörter zu erschließen. Die meisten Kategorien und Sub-Kategorien, mit denen der Suchdienst *yahoo.de* arbeitet, und einige Zutaten in den Rezeptsammlungen (Abb. 4: 6 u. 16) sind Internationalismen und damit auch für Grundstufenlerner leicht verständlich, die Adjektive im Text vom *Suppenkaspar* erklären sich über die Zeichnungen (Abb. 3: 2), viele Verben in Rezepten sind über Kollokationen und ihre Position im Text verständlich (Abb. 4: 17).[1]

2.4 Sprachen lernen im Internet – eine (noch?) ungenutzte Möglichkeit

Colonel Craig eröffnet die Sektion *Learning the German Language* in seiner Sammlung von *WWW Links for German* (http://www.isu.edu/nickcrai/german.html) mit den Worten:

»Ach! The Internet ist not a great place for language learning, if you're doing that alone – But if that's your only option at the moment, here are few sites that will help«.

Tatsächlich ermöglichen Sprachlernprogramme im *Web* zwar potentiell autonome Lernformen, entsprechen aber häufig nicht den didaktisch-methodischen Standards, die an Aufgabenstellungen im interkulturellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht angelegt werden. Abb. 6 zeigt ein – durchaus nicht außergewöhnliches – Beispiel für dekontextualisierte Übungen zu Wortschatz, Morphologie und Syntax. Übungen dieser Art nutzen weder verschiedene Kanäle für die Informationsdarbietung noch die Interaktivität des Mediums: Die LernerInnen können die Aufgaben nicht am Computer lösen und bekommen weder unmittelbares Feed Back noch Hilfestellungen. Die einzige Innovation besteht darin, daß sie aufgefordert werden, ihre Lösungen per E-Mail an den Lehrenden zu schicken. Ich denke, es ist für nichtkommerzielle Anbieter zu aufwendig, gute interaktive Aufgaben zu programmieren, die diese Standards erfüllen.[2] Deshalb werden die miserablen Resultate von PC-Programmen für das Fremdspra-

1 Diesem grundlegenden Prinzip für das Lesen, auch in der Fremdsprache, widerspricht leider die Anlage der im *texthaus* des GI Mailand (http://www.webcom.com/~texthaus) aufbereiteten Texte, in denen dem Nutzer durch *Links* suggeriert wird, Erklärungen für ohne weiteres erschließbare Wörter (z. B. Internationalismen) zu suchen.

chenlernen bei SODIS [1], das lediglich 3% der Programme als »empfehlenswert« beurteilt, von den Lernprogrammen im Internet meines Erachtens sogar noch übertroffen. Aber wenn wir den Studenten Wege zeigen, wie sie ihre Sprachkenntnisse nicht nur unabhängig vom Lehrer und dem Unterricht, sondern auch unabhängig von Autoren von Lernprogrammen, d. h. mit authentischen Texten verbessern können, ist das Internet eine unerschöpfliche Quelle auch von Sprachlernsituationen und geeignet, nicht nur die Sprach-, sondern auch die Lernkompetenz der Studierenden zu fördern (Jenfu 1995).

Auf das Potential der Materialien im *Web* für die sprachliche Weiterentwicklung der Lerner verwiesen schon die am Ende des vorigen Abschnitts erwähnten Aufgaben, die darauf zielen, bekannte Inhalte in ihrer fremdsprachlichen Repräsentation wiederzuerkennen.

Am deutlichsten wird diese Möglichkeit beim Thema *Rezepte* genutzt. Das starke Interesse einiger Studierender an diesem Thema einerseits und andererseits die Unmöglichkeit, es in extenso im Unterricht zu behandeln, empfehlen es in besonderem Maße für die individuelle Kompetenzerweiterung durch die autonome Arbeit mit dem Internet. Die Aufgabenstellung suggeriert Schritte für das Vorgehen: vom Bekannten (Abb. 4: 16, identifizieren/verstehen) zum Unbekannten (Abb. 4: 17, deduzieren, Hypothesenbildung) im Bereich der Wortschatzerweiterung.

Ein weiteres Ziel dieser Aufgabe ist die Nutzung der im Internet enthaltenen Rezepte für das Verfassen eigener Rezepte auf deutsch (Abb. 5), d. h. als Modelle für die Textproduktion. Durch die Einbindung der Rechercheergebnisse in den Gruppenunterricht bzw. in den hier nicht dargestellten Projektteil E-Mail-Tandem wie auch durch das Versenden einer Nachricht an den Autor oder Verantwortlichen der jeweiligen Seite im Internet per E-Mail werden durch die Arbeit im *Web* neben dem Leseverstehen und der Wortschatzerweiterung auch die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen gefördert.[2]

Eine weitere, von uns allerdings noch nicht erprobte Möglichkeit der Nutzung des *Web* für Kommunikation, die zwar schriftlich stattfindet, aber wesentliche Merkmale mündlicher Kommunikation aufweist, stellen Diskussionsgruppen und sogenannte *MOO*s[3] dar, virtuelle Räume, in denen sich verschiedene Teil-

2 Diese These wird illustriert durch die Tatsache, daß Johannes Schumann im Internet 1000 Kreuzworträtsel anbietet, die aber nicht am Computer gelöst werden können, während sich Detlef Biehn, GI New York, in einem m. E. zwar immer noch unbefriedigenden, im Vergleich aber weit besseren Programm auf zwei Rätsel beschränkt und betont, daß die Gestaltung dieser Rätsel »sehr komplex und mit erheblichem Zeitaufwand verbunden« war (http://www.goethe.de/uk/ney/kreuzwort/dekwr.html). Aufwendigere Programme (z. B. der Sprachkurs auf der in Anm. 14 erwähnten Seite des GI Mailand) sind nur gegen Entgelt zu nutzen.

1 Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Beratungsstelle für Neue Technologien, Soest, publiziert regelmäßig den SODIS-Beurteilungsbogen, in dem PC-Programme in didaktisch-methodischer Hinsicht bewertet werden. 1996 wurden nur etwa 3% aller 3.798 Programme (davon 70 für DaF) als »empfehlenswert« bewertet. Vgl. auch Bayerlein (1996) und Hahn (1995). Die dort angestellten Überlegungen sind weitgehend auf Lernprogramme im Internet übertragbar.

2 Vgl. dazu auch den interessanten Vorschlag von Lauren Rosen (http://www.Iss.wisc.edu/Iss/lang/), Studenten in Lerngruppen unterschiedlicher Muttersprachen zweisprachige Web-Seiten gestalten zu lassen.

nehmer zu einer verabredeten Zeit treffen und miteinander kommunizieren. Noch in den Anfängen stecken Versuche, Listen von Artikelüberschriften, die man über den Suchdienst *Altavista* nach Eingabe eines Suchbegriffs erhält, als Ersatz für Konkordanzprogramme zu nutzen.[1]

2.5 Beispiel für Einsatz eines Lernprogramms.

Es ist sicher deutlich geworden, daß es uns bei unserem Projekt in erster Instanz um die Arbeit mit authentischen Materialien im *Web* geht, die in anderer Form nicht oder nur schwer zugänglich zu machen sind. Dennoch geben wir den Studierenden auch Informationen darüber, unter welchen Adressen sie im Internet Sprachlernprogramme finden können – die von den Studierenden übrigens (weil sie ihren Lerntraditionen entgegenkommen??) durchweg positiver beurteilt werden als von den Lehrenden – und erarbeiten dazu in Einzelfällen sogar Aufgabenblätter.

Ein Beispiel dafür ist Abb. 7 zur Arbeit mit dem einem Reisesprachführer verwandten Sprachlernprogramm des *Servers travlang* (http://www.travlang.com), der den Studierenden nicht nur Informationen für eine Deutschlandreise (Zugverbindungen, Wetter, Städte) gibt und ein Wörterbuch und eine Grammatik anbietet, sondern auch Redemittel, hier: für die Kommunikationssituation im Restaurant (bestellen, bezahlen), zur Verfügung stellt. Bei der Aufgabenstellung haben wir vor allem auf die Anwendung metakognitiver Lernerstrategien für die Planung, Kontrolle und Evaluierung des Lernprozesses Wert gelegt (O'Malley/Chamot 1990: 144), d. h. die bewußte Handhabung des Programms in Bezug auf Themenwahl, Protokoll der Ergebnisse, regelmäßige Wiederholung etc.

3.0 Weitere Perspektiven

Eine Umfrage zur Auswertung des Projektes ist für Ende des Semesters vorgesehen. Es ist aber festzuhalten, daß es trotz mehrerer organisatorischer Schwierigkeiten (kein Platz an Rechnern, lange Ladezeiten zu den Hauptnutzungszeiten, Mängel bei Hard- und Software im Rechenzentrum etc.) allen Beteiligten großen Spaß macht und die Berichte von den Rechercheergebnissen im Unterricht Multiplikatoreneffekt hatten: Inzwischen haben sich fast alle Studierende in den Pilotkursen Zugangsmöglichkeiten besorgt, die Zahl derer, die die Aufgabenblätter bearbeiten, steigt, und die Studierenden anderer Semester fordern die Implantierung des Projekts auch in ihren Kursen ein.

Wir würden uns freuen, wenn sich dieser Effekt auch unter den KollegInnen einstellen würde und wir zu einem Austausch von Informationen über interessante Materialien und über die Entwicklung und Evaluierung von Aufgaben für die Internet-Recherche kommen könnten.

3 »MOO steht für *MUD Object Oriented* und MUD für *Multi User Domain* oder *Multi-User Dungeon*« (Brammerts / Little 1996: Anm. 2). Vgl. diese Arbeit und Lonnie Turbee in http://web.syr.edu/~lmturbee auch zu den Arbeitsmöglichkeiten mit MOO.

1 Zur Arbeit mit Konkordanzprogrammen siehe Rüschoff (1995).

Literatur

Alle Literaturangaben im Internet wurden kurz vor Drucklegung des Manuskripts überprüft und nötigenfalls aktualisiert. Wie in Anmerkung 10 erwähnt, tragen sie aber das Risiko der geringen Halbwertzeit in sich. Hilfreich beim Aufspüren sind die in Anmerkung 5 angegebenen bislang stabilen Server, die links zu fast allen angegebenen Seiten enthalten.

Bayerlein, Oliver: »Versuch einer Übungstypologie für computergestützte Multimedia-Sprachkurse«, *InfoDaF* 23, 6 (1996), 726–736.

Biechele, Barbara: »Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht DaF«, *InfoDaF* 23, 6 (1996), 746–757.

Biehn, Detlef: Goethe-Institut New York, http://www.goethe.de/uk/ney/kreuzwort/dekwr.html. (21.11.1997).

Brammerts, Helmut; Little, David: *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 52).

Colonel Craig: *WWW Links for German*. http://www.isu.edu/~nickcraig/german.html, (21.11.1997).

Di Bella, Inge A.: *Teaching with the WWW. Guiding Principles for creating Teaching Units*. http://wsrv.clas.virginia.edu/~iad4c/www.html. (21.11.1997).

Fidelman, Carolyn: *Language Professional's Guide to WWW*. http://www.agoralang.com/calico/webarticle (21.11.1997).

frechverlag: *Die Entwicklung der Freizeit und der Arbeitszeit von der Antike bis heute*. http://www.frech.de/fzteil1.html (21.11.1997).

Hahn, Martin: »Medienintegration – Multimedia – Interaktive Medien«, *Zielsprache Deutsch* 26, 3 (1995), 122–135.

Jenfu, Ni: »Lernkompetenzförderung – ein legitimes Anliegen des Fremdsprachenunterrichts«, *Neusprachliche Mitteilungen* 48 (1995), 148–157.

Lixl-Purcell, Andreas: »Hinweise zur Didaktisierung«. In: *Netzspiegel: Deutsche Landeskunde im Internet*. http://uncg.edu/~lixpurc/NetzSpiegel/Netzspiegel.html. (21.11.1997).

Mebus, Gudula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar: *Sprachbrücke 1*. Stuttgart: Klett, 1987.

O'Malley, J. Michael; Charmot, Anna Uhl: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990.

Prokop, Manfred: *Using the Web for Language Exercises and Reading of Authentic Texts*. http://ww.ualberta.ca/~german/present.htm. (21.11.1997).

Rall, Marlene: *Sprachbrücke 1, Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett, 1990.

Rosen, Lauren: *Teaching with Web*. http://polyglot.Iss.wisc.edu/Iss/lang/teach.html. (21.11.1997).

Rüschoff, Bernd: »Technologiegestütztes Lernen und innovative Formen der Wortschatzarbeit«, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1 (1995), 49–52.

Schmitz, Ulrich: *Schriftliche Texte in multimedialen Kontexten*. http://www.linse.uni-essen.de/papers/schriftl_texte.htm. (21.11.1997).

Tönshoff, Wolfgang: »Fremdsprachenlerntheorie«, *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995, 4–15.

Turbee, Lonnie M.: *MOO for foreign language learning and teaching*. http://web.syr.edu/~lmturbee/ (21.11.1997).

Warschauer, Mark: *Motivational aspects of using computers for writing and communication*. Second Language Curriculum Center, University of Hawai'i, 1996.

Zimmer, Hubert D.: »Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache«, *InfoDaF* 15, 2 (1988), 149–163.

Anhang

Abb. 1 **Name:** _____

Hameln hat – wie die meisten anderen deutschen Städte – eine Seite (*homepage*) im *Internet*. Du findest sie unter der **Adresse http://www.hameln.de**

Besuche die Stadt Hameln im *Internet*!

1) Wie bekommst du **Informationen** über Hameln?

   _____

2) **Welche** Informationen **erwartest** du?

   _____

3) Suche die Informationen und **notiere** sie bitte auf der Rückseite.

4) Was siehst du **oben links**?

_____

(auf deutsch heißt das *Stadtwappen*) Was sagt dir das über die Stadt?

_____

5) Was siehst du **oben rechts**? Wie heißt diese Figur **auf spanisch**?

_____

6) Suche ihren Namen **auf deutsch**:

_____

7) Was weißt du über die **Geschichte** dieser Figur? Versuche, dich zu **erinnern**!
8) **Wo im Text** findest du ihre Geschichte – Notiere bitte die **Überschrift**:

_____

9) Lies jetzt den Text und versuche, den Inhalt **wiederzuerkennen**, auch wenn du nicht alle Wörter verstehst.
10) **Druck** den Text, denn wir wollen ihn im Unterricht besprechen.
11) **Hausaufgabe**: Markiere **5 Sätze, die du verstehst**, weil du die Geschichte kennst. Es ist nicht nötig, daß du alle Wörter verstehst.

…

14) Welche **andere deutsche Stadt** möchtest du besuchen?

_____

15) Besuche die Stadt und bereite eine **schriftliche Präsentation für die Gruppe** vor (1 Seite). Versuche nicht, den ganzen Text detailliert zu verstehen, sondern suche **allgemeine Informationen** und nur **eine** »Spezialität« deiner Stadt.

Importante: ¡No trates de comprender toda la información dada en el Internet! ¡Trata de adoptar siempre la actitud de buscar algo! ¡Trata de pensar antes: ¿Qué es lo que esperas obtener? y verifica tus hipótesis!

Abb. 2 **Name:** _____

Hast du Hunger und Durst? – Dann besuche doch – virtuell – ein Restaurant in Deutschland, Österreich oder der Schweiz und bestelle ein opulentes Menü.

Suchweg: **yahoo.de**, dort schreiben: **Speisekarte**, dann wählen: **Alta-Vista-Web-Sites**

Dort findest du eine lange Liste mit Restaurants. Ein **Klick** zeigt dir ihre **Speisekarte**.

1. In welchem Restaurant hast du gegessen?

_____

2. Wo ist das Restaurant (Stadt und Adresse)

_____

3. Wann ist das Restaurant geöffnet?

_____

4. Ist das Restaurant auf bestimmte Gerichte spezialisiert?

_____

5. Was hast du gegessen?

_____

6. Was hast du getrunken?

_____

7. Was hat alles zusammen gekostet?

_____

8. Hat das virtuelle Essen geschmeckt und bist du satt geworden?

_____

9. Kannst du einen Besuch in diesem Restaurant empfehlen? –

_____

Warum (nicht)?

_____

Wenn du ein Wort wissen möchtest, das du im Wörterbuch nicht findest, kannst du uns per E-Mail fragen.

Wenn dich das Thema »Speisekarten« interessiert, kannst du die Speisekarten-Seite (yahoo.de – schreiben: Speisekarte – der erste Eintrag) besuchen und für die Gruppe einen Bericht vorbereiten.

Abb. 3 **Name:** _____

Weißt du, was ein **Suppenkaspar** ist?

1. Suche in **yahoo.de** Informationen. **Klick** auf *Suppen-Kaspar* (»Supp**ern**« ist leider falsch geschrieben!)

1.1. Schau die Zeichnungen zu der Geschichte an – Was passiert mit Kaspar?

_____

1.2. Warum? – (Die Antwort gibt dir der Text)

_____

1.3. Was ist also die »Moral« von der Geschichte?

_____

1.4. Gibt es solche Geschichten auch für mexikanische Kinder?

_____

2. *Wortschatzerweiterung:*
Suche die Wörter im Text, die Kaspars Zustand beschreiben (vor allem Adjektive!)
am 1.Tag
_____
am 2.Tag
_____
…

3. *Inhaltliche Erweiterung:*
3.1. Gehe zurück zu der Yahoo-Liste und versuche in den anderen Seiten herauszufinden:
Wie heißt der Titel des Buches, in dem die Geschichte vom Suppen-Kaspar steht?
_____
3.2. Wie heißt der Autor?
_____
3.3. Wann hat der Autor gelebt?
_____
3.4. Welche anderen Geschichten stehen in demselben Buch?
_____
3.5. Welche von ihnen handelt von einem Mädchen?
_____
Gehe zurück zu yahoo.de und suche weitere Informationen zu dem Autor:
3.6. Was war er von Beruf?
_____
3.7. Welche Pseudonyme hat er sich gegeben?
_____
3.8. Welche davon haben mit seiner Tätigkeit als Kinderbuchautor zu tun?
_____

4. Möchtest du noch eine andere Geschichte lesen und in der Gruppe vorstellen?

Abb. 4 **Name:** _____

1. Wie finden wir im Internet Rezepte auf deutsch?
_____
2. **Yahoo** zeigt dir jetzt 3 Kategorien. Unter welcher Kategorie findest du **Rezepte zum Thema** »**Essen**«?
_____

Klick auf diese Kategorie. **Yahoo** zeigt dir jetzt eine **Liste von Rezeptsammlungen**, in denen du Rezepte suchen kannst.

3. Was sagen dir die **Namen der Sammlungen**? Schreibe mindestens **je 1 Beispiel** für die folgenden Gruppen:
   1) Rezeptsammlung einer Person:
   _____
   2) Die Sammlung hat auch *links* zu anderen Rezept-Seiten:
   _____
   3) Spezialrezepte (mit speziellen Zutaten, zu einem speziellen Zweck):
   _____
   4) Rezepte aus einem anderen Land:
   _____
   5) Rezepte aus einer bestimmten Region Deutschlands:
   _____
   6) deutsche Rezepte allgemein:
   _____
   7) internationale Rezepte:
   _____

Besuche bitte ***Das Kochbuch im Internet***
4. **Wieviele** Rezepte enthält diese Sammlung?
…
5. Wie heißt der **Autor** dieses Kochbuchs?
…
6. Die Rezepte sind in **Gruppen** geordnet. Lies bitte die Liste und überlege:
Welche Wörter oder Wortteile verstehst du schon oder kannst du deduzieren?
_____
_____
_____
_____
7. **Welche kennst du noch nicht? Schreib die Wörter auf und suche ihre Bedeutung im Wörterbuch:**
deutsch / spanisch
_____/_____
_____/_____
_____/_____
_____/_____

(Wenn du dein **Vokabular** zum Thema noch mehr **erweitern** möchtest, kannst du die Aufgaben 6 und 7 an einem anderen Tag mit der Liste in der ***Rezeptdatenbank*** bearbeiten)
8. **Markiere deine Wünsche für unser gemeinsames Essen!**
9. Schau dir noch ein **anderes** Kochbuch an. Ich habe _____ angesehen. Welches gefällt dir besser und warum?
_____

10. Hast du noch eine andere Rezeptsammlung im Internet gesehen? Schreibe die Adresse hier auf:
    _____
    Möchtest du wissen, was die Deutschen für »Mexikanische Küche« halten?
    Möchtest du einem Deutschen ein mexikanisches Gericht erklären?
    Möchtest du später in Deutschland Mexikanisch kochen und auf dem Markt Zutaten kaufen?
    Möchtest du dein Vokabular zum Verstehen von Rezepten erweitern?
    Dann helfen dir **Rezepte für Mexikanische Gerichte** im Internet.
11. Findest du im ***Kochbuch im Internet*** mexikanische Gerichte? (Tip: das **Stichwortverzeichnis** nach der Liste!)
    Die **Stichworte** heißen:
    a) _____
    b) _____
    c) _____
12. Wähle ein Stichwort und schau dir die **Liste** mit mexikanischen Gerichten an.
13. Was meinst du – sind das »**typisch mexikanische**« Gerichte? Kennst du sie?
    _____
14. Wie kannst du **alle** diese Gerichte **zusammen** sehen?
    _____
15. Lies ein paar Gerichte und notiere **mindestens 6 Vokabeln für Zutaten**, die du noch nicht kanntest, die du aber **verstehst**:
    deutsch / spanisch
    _____ /_____
    _____ /_____
    _____ /_____
    _____ /_____
16. Welche **Verben** kannst du aus dem Kontext verstehen? (Überlege: Was macht man z. B. mit Tomaten: lavar, picar, asar, hervir, … / Steht das Verb am Anfang, in der Mitte, am Ende des Rezepts?). Schreibe mindestens **6 Verben** und deine Hypothesen über ihre Bedeutung:
    deutsch / spanisch
    _____ /_____
    _____ /_____
    _____ /_____
    _____ /_____
17. Welches Gericht möchtest du **genau verstehen** (und vielleicht kochen)?
    (Wenn du uns eine Mail mit dem Namen schickst, drucken wir es dir aus.)

Abb. 5

1. *Erkläre deinem Tandem-Partner dein Lieblingsgericht!*
1.1. Welche **Zutaten** brauchst du? Schreib eine Liste auf Deutsch!
    (Prüfe in der Rezeptdatenbank, ob es alle Zutaten in Deutschland gibt. Wenn nicht, kann man dein Gericht dort nicht kochen: Du mußt ein anderes Gericht auswählen!)
1.2. Beschreibe die **Zubereitung**. Benutze das Kuchenrezept in *Sprachbrücke* und die Rezeptsammlungen im Internet als Modell.
1.3. Schicke uns dein Rezept per E-Mail, damit wir es **korrigieren** können.
1.4. Schicke das korrigierte Rezept per E-Mail an deinen **Tandem-Partner.**

2. Wenn du möchtest, kannst du *das korrigierte Rezept auch an eine Rezeptsammlung im Internet schicken* – z. B. an die Rezept-Datenbank oder das Internet-Kochbuch. Mal sehen, ob sie es in ihre Sammlung aufnehmen.

3. *Frage deinen Tandem-Partner nach seinem Lieblingsgericht.*
3.2. Suche das Rezept in den Rezeptsammlungen im Internet! (Wenn du es nicht findest, schick uns eine Mail – vielleicht haben wir mehr Glück!)
3.3. Möchtest du es probieren?

Abb. 6

Übung 3
Ersetzen Sie die Subjekte in diesen Sätzen mit den Wörtern in der Klammer (=parenthesis).

Beispiel:
Wir geben es dir morgen. (sie, Singular)
Sie gibt es dir morgen.
1. Sehen Sie es? (er)
2. Wann treffen Sie ihn? (du)
3. Ich nehme den Anzug. (er)
4. Ich empfehle das Schnitzel. (er)
5. Ich lese jeden Morgen die Zeitung. (er)

Setzen Sie das Modalverb in die Sätze ein. Benutzen Sie die gleiche Zeit!

Beispiele:

Ich stehe immer früh auf. (müssen)
Ich muß immer früh aufstehen.

Ich besuchte ihn gestern. (wollen)
Ich wollte ihn gestern besuchen.

1. Wir bezahlen die Rechnung. (können)
2. Sie ging zur Bank. (müssen)
3. Kamen Sie mit? (dürfen)
4. Sie kauft einen neuen Wagen. (wollen)
5. Sie machten es gestern. (sollen)

Kopieren Sie Ihre Antworten und schicken Sie sie mit mailto:pgolz@uvic.ca
(Aus: http://castle.uvic.ca/german/other_exercises.html)

Abb. 7 **Name:** _____

Möchtest du Vokabular zum Thema **Essen und Trinken / Einkaufen** lernen und festigen? – Dann kannst du im Internet den Service ***travlang*** nutzen.

Besuche im Internet die Adresse ***http://www.travlang.com***, wähle ***Foreign languages for travelers.***
Markiere ***text only,*** damit du nicht so lange warten mußt, und wähle Ausgangssprache (***yo hablo español***) und Zielsprache (***deutsch***).

1. Welche **Themen** kannst du bearbeiten?

1.	
2.	
…	

Wähle das Thema ***Einkaufen / Essen*** und wähle ***presente un examen!***
Du findest eine Liste mit ☐ spanischen Wörtern und sollst die deutschen Äquivalente finden. Das funktioniert so:

cerveza	_____	⇓

Ein Klick auf den Pfeil rechts neben den Kästchen zeigt dir eine Liste mit deutschen Wörtern und Ausdrücken. Ein Klick auf ein deutsches Wort fügt es als Äquivalent neben das spanische Wort ein. Wenn du alle Aufgaben gelöst hast, kannst du sehen, welche richtig sind. Klicke auf ***compare sus respuestas.***
Neben den richtigen Lösungen erscheint ein _____ .
Die anderen Lösungen kannst du so oft korrigieren, bis alle richtig sind. Dann kannst du das nächste Quiz machen.

2. Bearbeite dieses Mal **3 Quiz** und schreibe deine Resultate in die Tabelle:

	Quiz No.1	Quiz No.2	Quiz No.3
beim 1. Mal richtig			
Versuche, bis alles richtig war			

3. Gehe nun zurück zu ***Deutsch*** und lies die Wortliste im 2.Teil. Suche in der Liste **10 Wörter (Ausdrücke)**, die du noch nicht kennst und die du gerne lernen möchtest. Schreibe diese Wörter hier auf:

	spanisch	deutsch
1		
2		
…		

4. Welche Wörter oder Ausdrücke aus dem Bereich *Essen / Einkaufen* stehen nicht in der Liste, sind aber wichtig für dich? (max. 9). Schreibe sie hier bitte auf (auf Spanisch natürlich…)
   1) _____
   2) _____
   (…)
5. Und jetzt bitte dein Kommentar: Ich finde ***travlang***
   nützlich ☐
   unnütz ☐, denn
   _____
   interessant ☐
   _____langweilig ☐ und:
   _____
6. Wenn du ***travlang*** nützlich und interessant findest, bearbeite bitte **alle zwei Tage 3 Quiz** und **notiere deine Ergebnisse** wie oben. Gib diese »Statistik« bitte ab, wenn du denkst, es ist genug.
7. Welchen **Themenbereich** möchtest du dann **als nächsten** bearbeiten?
   _____

›Deutsch als Fremdsprache‹ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen

Der Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts[1]

Der Beirat »Deutsch als Fremdsprache« des Goethe-Instituts hat sich in mehreren Sitzungen mit den Grundlagen der Fremdsprachenvermittlung und der Pädagogischen Verbindungsarbeit befaßt. In einer Zeit, in der nach Öffnung der Grenzen zu Mittel- und Osteuropa Materialien und Methoden verstärkt ›exportiert‹ werden, in der auch der steigende Fremdsprachenbedarf in anderen Weltregionen zu einer neuen Nachfrage nach sog. ›guten Methoden‹ geführt hat, hält der Beirat eine Reflexion der Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepte für dringend geboten.

Hinzu kommt, daß der eigenständige Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹ in vielsprachige, sprachenteilige und multikulturelle Kontexte eingebettet ist. Deshalb gilt es, seine vermittlungsmethodischen Grundlagen stets im Gesamtfeld des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen und den jeweils gegebenen Mehrsprachigkeitsbedingungen zu betrachten.

Vor diesem Hintergrund legen die Mitglieder des Beirats ›Deutsch als Fremdsprache‹ die nachfolgenden Thesen und Empfehlungen vor. Bei der Abfassung hat der Beirat sich von der Überzeugung leiten lassen, daß der Tätigkeit des Goethe-Instituts für die Entwicklung eines vermittlungsmethodischen Bewußtseins im Bereich des Deutschen als Fremdsprache in vielfacher Hinsicht eine herausragende Bedeutung zukommt. Hierbei dürften die folgenden Aspekte zu den wichtigsten zählen:

– Die vom Goethe-Institut selbst durchgeführten Sprachkurse werden – eingebettet in den Rahmen einer auf Kultur-

1 Dem Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts gehören als stimmberechtigte Mitglieder an:
Karl-Richard Bausch, Dagmar Blei, Konrad Ehlich, Anneliese Fearns, Claire Kramsch, Hans-Jürgen Krumm (Vorsitz), Albert Raasch, Hans H. Reich, Günther Schneider, Inge Christine Schwerdtfeger, Dieter Wolff. Die Ausarbeitung der Thesen und Empfehlungen wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Goethe-Instituts unterstützt.
Der folgende Text konzentriert sich auf den eigenständigen Bereich ›Deutsch als Fremdsprache‹. Die besonderen Aspekte des Deutschlernens in deutschsprachiger Umgebung, des Ineinandergreifens von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Sprachenlernen bzw. -erwerben, die unter dem Begriff ›Deutsch als Zweitsprache‹ zusammengefaßt werden, sind also nicht eigens thematisiert. Die Thesen beruhen allerdings auf der Annahme, daß viele der grundlegenden Begriffe und Prinzipien, die im nachfolgenden Text für Deutsch als Fremdsprache angesprochen werden, auch auf den Bereich ›Deutsch als Zweitsprache‹ anwendbar sind. Im übrigen werden die Mobilitäts- und Kommunikationsbedingungen in Gegenwart und Zukunft dafür sorgen, daß auch das »fremdsprachliche« Lernen mehr und mehr Züge eines »zweitsprachlichen« Lernens annimmt.

Info DaF 25, 1 (1998), 85–96

arbeit ausgelegten Institution – vielfach als ›methodische Modelle‹ betrachtet.
- Durch seine Pädagogische Verbindungsarbeit, seine Tätigkeit und seine Mitwirkung bei der Entwicklung von Richtlinien, Lehrplänen und Lehrwerken sowie durch die vielfältigen Angebote in der Lehrerfort- und -weiterbildung wirkt das Goethe-Institut implizit und explizit auf die Entstehung bzw. Modifizierung von Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepten ein.
- Das Goethe-Institut hat nicht nur Erfahrungen in zielgruppenorientierter Spracharbeit für spezifische Bildungsbereiche (wie Schulstufen, Schularten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung), sondern verwirklicht in seiner Arbeit modellhaft auch die bereichsübergreifenden didaktischen und methodischen Ansätze, die die Wege zu lebenslangen Sprachenlerncurricula öffnen können.

Hiervon ausgehend mißt der Beirat insbesondere der Sensibilisierung derjenigen Lehrkräfte besondere Bedeutung zu, die für den Bereich ›Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache‹ unter den unterschiedlichsten institutionellen Bedingungen Verantwortung bei der Entwicklung von unterrichtsmethodischen Konzepten und Handreichungen sowie von adressatenspezifischen Curricula tragen. Darüber hinaus wollen diese Thesen aber auch zur Stärkung der Verantwortung im Bereich der Pädagogischen Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts beitragen und zu einer weiterführenden fachlichen Diskussion im Goethe-Institut und außerhalb einladen.[1]

Thesen und Empfehlungen[2]

1. Deutsch als Fremdsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Erwerb mehrerer Fremdsprachen in unterschiedlichen Lebensabschnitten, unter verschiedenen Lernbedingungen und zu verschiedenen Zwecken wird in den auf private und berufliche Mobilität ausgelegten Gesellschaften mehr und mehr zum Normalfall. Individuelle Mehrsprachigkeit wird z. B. in der Europäischen Union ausdrücklich gewollt und gefördert.

Eine curriculare und vermittlungsmethodische Förderung des Deutschen als Fremdsprache hat deshalb zunehmend im Kontext individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zu erfolgen. Hieraus ergeben sich neue Erfordernisse, die Vermittlung von Fremdsprachen und darauf bezogene Lehr- und Lernkonzepte kooperativ mit zu berücksichtigen; dies gilt besonders für die Bereiche ›Bildungsplanung‹ und ›(Schul-)Sprachenpolitik‹.

2. Mehrsprachigkeit im Kontext spezifischer Lernsituationen und -traditionen

Die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen bedarf einer syste-

1 Die Arbeit des Beirats wurde durch eine Analyse der vom Goethe-Institut in der Vergangenheit verfolgten Methodenansätze unterstützt. Diese Dokumentation haben Doris Partheymüller und Margarete Rodi vom Institut für Deutsch als Fremdsprache, Universität München, in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut erstellt, vgl. jetzt: Partheymüller, D./Rodi, M.: »Grundzüge der methodisch-didaktischen Entwicklungen am Goethe-Institut«, *Zielsprache Deutsch* 26, 3 (1995), 148–155.

2 Der folgende Text ist gegliedert in die Bereiche 1. Mehrsprachigkeitskontexte (1.–3.), 2. Fremdsprachenlernen (4.–6.), 3. Fremdsprachenlehren (7.–19.) und 4. Ausbildungs- und Qualifikationsprofile für Fremdsprachenlehrer (20.–24.); daß es dabei zwischen einzelnen Bereichen bzw. einzelnen Thesen und Empfehlungen zu Überschneidungen und Redundanzen kommt, ist von der Sache her unvermeidlich.

matischen, länderspezifischen wie auch länderübergreifenden Strukturierung. Didaktik und Methodik des Fremdsprachenlernens und -lehrens werden damit zugleich allgemeiner und spezifischer; das heißt:
Einerseits haben sie einer Vielzahl von »gewachsenen« Sprachlern- und -lehrsituationen Rechnung zu tragen, und andererseits müssen sie spezifisch vor Ort gegebene Lerntraditionen mit Respekt aufnehmen und mit neueren, bereits bewährten Fremdsprachenvermittlungsmethoden verknüpfen und dann weiterführen.

3. Nutzung vorhandener Lern- und Kommunikationserfahrungen

An die Stelle der Suche nach der *einen* ›guten Methode‹ tritt die Entwicklung von Fremdsprachenlern- und -lehrkonzepten, die vorhandene Lehr- und Lerntraditionen, individuelle Lern-/Erwerbsstrategien und kulturspezifisch geprägte Wissensbestände ebenso wie bereits erworbene Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit in anderen Sprachen nutzen und zielbezogen sowie lernunterstützend weiterentwickeln.
Hierher gehören auch die Erfahrungen mit Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Lernende aus ihrer Lebenssituation (zwei- bzw. mehrsprachige Familiensituation, Migrationserfahrungen, mehrsprachige und multikulturelle Umwelt) als Sprachenprofil in den Fremdsprachenunterricht mitbringen.

4. Die Schlüsselfunktion der zweiten Fremdsprache

Für die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen kommt dem Lernen und Lehren der zweiten *Fremd*sprache eine zentrale Bedeutung zu; das durch zunehmende Selbsterfahrung gestützte Bewußtsein, über *mehrere Fremd*sprachen verfügen zu können – wenngleich in unterschiedlicher Ausformung und Intensität –, setzt zu diesem Zeitpunkt ein. Hinzu kommt, daß die Lernenden ihre eigenen altersspezifischen Fremdsprachenlernprozesse immer selbständiger gestalten und somit eine immer größere *Lern*autonomie entwickeln und dabei u. a. immer stärker Erwartungen, Haltungen und Wünsche an den Fremdsprachenunterricht herantragen.
Die in diesen Lernprozessen implizierten *Spezifika* sind den Lehrenden bisher nur selten bewußt. Deshalb stellt die Erarbeitung von *spezifischen* fremdsprachenvermittlungsmethodischen Komponenten für das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache ein vorrangiges Forschungs- und Entwicklungsdesiderat dar.
Ein Fremdsprachenunterricht, der konsequent das Ziel der Mehrsprachigkeit verfolgt, trägt dazu bei, die Lernenden zu autonomen Sprachlernern werden zu lassen, die bewußt die für sie geeigneten Lernmöglichkeiten auswählen und vorhandene Ressourcen nutzen können.
Ein systematisch auf Mehrsprachigkeit hin ausgelegter Fremdsprachenunterricht erfordert eine wohlbegründete Lernzieldifferenzierung, die u. a. auch die Entwicklung von modalitätenspezifischen Fähigkeiten berücksichtigt (z. B. unter Bezug auf neue Modalitätenkonstellationen wie ›Mitschreiben‹, ›Protokollieren‹; oder mit Blick auf das Ziel der Vermittlung von Lesekompetenz, die fachsprachliche Texte erschließt, und auf kognitiv ausgelegte Lesestrategie-Trainingskurse; oder eine generelle Schwerpunktsetzung bei rezeptiven Modalitäten).
Genutzt bzw. eingeführt werden könnte in diesem Zusammenhang u. a. auch das vom Europarat entworfene Konzept eines individuellen ›Sprachenportfolios‹, in dem die Lernenden die in ihrer

Schullaufbahn absolvierten Fremdsprachenkurse und ihre dabei erworbenen Fähigkeiten kontinuierlich zertifizieren lassen können.

5. Kommunikationsfähigkeit und interkulturelle Sensibilität

Unabhängig von sprachlichen Verwendungsbereichen und konkreten Fremdsprachenvermittlungskonzepten wird ›Kommunikationsfähigkeit‹ als übergreifendes, insbesondere auch interkulturell zu interpretierendes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden.

Mit einer solchen Ausrichtung ist nicht vereinbar, wenn Sprache im systemlinguistischen Sinne auf die Bereiche ›Lautung/Schreibung‹, ›Morphologie‹, ›Syntax‹ und ›Lexik‹ reduziert wird. Grammatik, die um der Grammatik willen betrieben wird, ist wenig dienlich. ›Pragmatik‹, einschließlich der nonverbalen und paralinguistischen Aspekte in ihrer jeweiligen Kulturspezifik, sowie ›Interkulturalität‹ sind übergeordnete und notwendige Dimensionen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, weil er systematisch das Ziel verfolgt, bei seinen Lernenden einerseits Sprechhandlungssicherheit und andererseits interkulturelle Sensibilität auszubilden, so daß hierdurch erfolgreiche Kommunikation möglich wird.

6. Interkulturalität

Das Lernen einer Fremdsprache ist immer auch eine Form der Begegnung mit einer anderen Kultur. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation sollten wesentliche Bestandteile jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Nur auf diesem Wege gelingt es, daß Fremdsprachenunterricht Klischeebildungen aufbrechen bzw. abbauen, vorhandene Vorurteile relativieren und zu einem toleranten Miteinander beitragen kann.

Das bewußte In-Beziehung-Setzen zu Situationen der *Mehr*sprachigkeit und der *Multi*kulturalität kann auch dabei helfen, das bloße Kontrastieren bzw. die ausschließliche Betonung des Unterschiedlichen zu überwinden. Eine solche Konzeption eröffnet zugleich Möglichkeiten, durch die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen die eigene Sprache und Kultur in ihrer Spezifik bewußter wahrzunehmen. »Kultur« wird dabei nicht eingeengt auf nationale Charakteristiken, sondern als Gesamtheit von Praktiken menschlicher Gruppen verstanden, die sich von anderen jeweils charakteristisch unterscheiden.

7. Fremdsprachen- und Kulturvermittlung

Fremdsprachenvermittlung ist Kulturarbeit. Dies gilt in besonderer Weise für die gesamte Arbeit des Goethe-Instituts, die sich in ihrer Außenwirkung grundsätzlich als Einheit von Sprach- und Kulturarbeit darstellt. Hieraus folgt, daß die beiden Schwerpunktbereiche – des gemeinsamen Auftrags wegen – stärker und vor allem systematischer koordiniert und – wo immer möglich – integriert werden müssen, als dies häufig in der Vergangenheit der Fall war.[1]

8. Frühbeginn

Im Kontext zunehmender individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ist es sinnvoll, den möglichst frühen Erwerb fremder Sprachen systematisch zu fördern. Der Integration fremdsprachlicher Stundenkontingente in die

1 Vgl. auch Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts: »25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland«, *Fremdsprache Deutsch* 6 (1992), 34–35.

Primarstufe kommt dabei besondere Bedeutung zu. Desgleichen gilt es, die Palette der möglichen Fremdsprachen offen zu halten und nicht auf Englisch zu begrenzen, sondern vielmehr »echte« Mehrsprachigkeit – mit Blick auf unsere mehrsprachigen und sprachenteiligen Gesellschaften – bereits in der Grundschule zu praktizieren: dabei sind Maßnahmen, die auf die spielerische Ausbildung einer altersgemäßen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeitsformen gerichtet sind, besonders in den Blick zu nehmen.

Der Frühbeginn des Fremdsprachenlernens bedarf – eingebettet in die allgemeinen grundschuldidaktischen Prinzipien – einer systematisch-curricularen, altersorientierten Entwicklung unterrichtsmethodischer Konzepte, Verfahren und Lehrmaterialien sowie insbesondere einer damit verbundenen Definition von adressatenspezifischen Lernzielen. In diesem Kontext wird es notwendig, den Übergang zum lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I angemessen und vor allem transparent zu regeln.

Damit einher geht die Forderung, den Grundschullehrern sowie gleichermaßen den Lehrern der weiterführenden Schulformen Aus- bzw. Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, die konsequent auf die *Spezifika* des Lernens und Lehrens von frühbeginnenden Fremdsprachen fokussieren.

Der früheinsetzende Umgang mit Fremdsprachen beeinflußt die Einstellung der Schüler bezüglich des Lernens fremder Sprachen sowie des Begegnens mit anderen Sprachen und Kulturen in wegweisender Form. Deshalb gilt es, die gesamten Aktivitäten so anzulegen, daß sich über eine Vielzahl von Lernerfolgen eine fremdsprachenfreundliche Grundhaltung sowie eine interkulturelle Offenheit kontinuierlich ausbilden können.

9. Bilinguales Lernen

Seit rund 25 Jahren haben sich insbesondere im schulischen Kontext, und zwar unabhängig von bzw. in bewußter Abgrenzung zu immersiven Ansätzen des Fremdsprachenlernens, unterschiedliche Formen des bilingualen Lehrens und Lernens entwickelt, die – mit Blick auf unsere mehrsprachigen und sprachenteiligen Gesellschaften – immer größere Bedeutung und Verbreitung gefunden haben; sie werden mittlerweile in fast allen Schulformen des primären und sekundären Bildungsbereichs eingesetzt. Dabei ist deutlich das Bestreben erkennbar, bilinguale Lehr- bzw. Lernformen, insbesondere im Sinne des Content Based Language Learning, künftig als festen Bestandteil im Regelangebot aller Schulformen (einschließlich des berufsbildenden Schulwesens) zu verankern.

Durch die Einführung bilingualen Lehrens und Lernens können nachweislich die Fremdsprachenkenntnisse intensiviert werden. Zugleich wird die Basis für eine funktional, d. h. sach- bzw. fachorientierte Differenzierung von Fremdsprachenkenntnissen geschaffen. Das Spezifikum dieser bilingualen Lehr- und Lernformen liegt also letztendlich in dem Versuch einer Integration von (sach-)fach- und fremdsprachlichem Lernen.

Erste empirische Studien weisen deutlich auf den lernsteigernden Mehrwert des bilingualen Lernens hin. Sie unterbreiten jedoch auch eine Reihe von vor allem unterrichtsmethodisch ausgerichteten Desiderata; hierzu gehört insbesondere die verstärkte Entwicklung von Curricula, Lehrplänen, unterrichtsmethodischen Prinzipien sowie spezifischen Lehrmaterialien, die sich allerdings nicht als »verlängerter Arm« eines genuinen muttersprachlichen (Schul-)Fachunterrichts verstehen dürfen, sondern vielmehr die *Spezifika* des bilingualen Sachfachunterrichts und eines damit koordinierten Fremd-

sprachenunterrichts systematisch in den Blick nehmen müssen; hierzu gehört z. B. auch die Entwicklung von diesbezüglichen Aus- und Fortbildungsangeboten für Fremdsprachen- und/oder Fachlehrer (einschließlich der sog. Europalehrer, die jeweils als Fremdsprachenlehrer im Ausland tätig sind bzw. in Zukunft tätig sein werden); hierzu gehört nicht zuletzt, daß in Zukunft schulische bilinguale Angebote auch für weniger verbreitete und weniger unterrichtete Sprachen verstärkt eingerichtet werden.
Formen des bilingualen Lehrens und Lernens werden seit einiger Zeit zunehmend für das fremdsprachliche Lernen in der Erwachsenenbildung diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, daß das Goethe-Institut sich aufgrund seines Lehr- und Entwicklungsauftrags gezielt und mit Nachdruck auch an dieser zukunftsorientierten Aufgabenstellung beteiligt.

10. Literatur- und Landeskundeunterricht

Fremdsprachenerwerbs- bzw. -lernprozesse werden vielfach besonders gefördert, wenn nicht die Fremdsprache selbst, sondern der Handlungs- und Inhaltsaspekt im Vordergrund steht. Insofern leisten auch Literatur-, Landeskunde- und Fachunterricht, wenn sie in der Fremdsprache ablaufen, einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit. Deshalb müssen hierbei stets Aspekte des Fremdsprachenerwerbs und des Fremdsprachenlernens systematisch mitbedacht und lernfördernd berücksichtigt werden.

11. Fachsprachen

Die Fachkommunikation bildet einen Bereich, für den im Zeichen von Internationalisierung, Globalisierung, grenzüberschreitender Mobilität und informationeller Vernetzung der Fachsprachenbedarf sprunghaft wächst.
Der Fachsprachenunterricht ist von der Fremdsprachenmethodik bestimmt. Einsatz und Auswahl von Methoden sind sensibel vor dem Hintergrund des jeweiligen Faches, seiner Didaktik und Methodik zu handhaben. Der Erfolg des Fachsprachenunterrichts liegt in einem besonderen Maße in der Adressatenspezifik begründet, die sich auf eine möglichst genaue Festlegung sowohl der fachlichen Inhalte als auch des Spezialisierungsniveaus stützt. Ziel des Fachsprachenunterrichts ist die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach bzw. in den ihm eigenen Kommunikationszusammenhängen, die von spezifischen Denk- und Mitteilungsstrukturen geprägt sind. Deshalb sind curriculare Untersuchungen für die Konzeption von Fachsprachenkursen aufwendig, aber grundsätzlich notwendig.
Ein besonders sensibler und gesellschaftlich bedeutender Bereich ist die Fremdsprachenvermittlung für die Wissenschaftskommunikation. Durch die Entwicklung geeigneter Vermittlungsstrukturen in der fremdsprachlichen Vorbereitung von Studierenden und Gastwissenschaftlern können Beiträge zur Internationalisierung der Wissenschaftskommunikation geleistet werden.
Spezifische Sprachlernangebote, konvertible Zertifizierungen und deren Anerkennung und Verdeutlichung stellen eine wichtige Aufgabe für die Fachsprachenvermittlung dar.
In enger Zusammenarbeit von Abnehmern, Mittlerinstitutionen und wissenschaftlicher Erforschung des Bedarfs an fremdsprachlicher fachkommunikativer Qualifikation sind die Bemühungen um die Praxisumsetzung zu intensivieren. Die Besonderheiten des Fachsprachenunterrichts sind in Aus- und Fortbildungskonzeptionen zu berücksichtigen.

12. Lernerorientierung und -autonomie
Angesichts der angestrebten Ausbildung individueller Mehrsprachigkeitsprofile kommt der Förderung der Autonomie der Lernenden besondere Bedeutung zu. Autonom ist der Fremdsprachenlerner dann, wenn er fähig ist, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten.
Eine solche autonomiefördernde Orientierung haben konkrete Formen von Fremdsprachenunterricht oftmals noch nicht konsequent im Blick. Deshalb sind Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die zur Herausbildung autonomer Lernformen und -strategien führen können, von besonderer Bedeutung, d. h., jede Form des Fremdsprachenunterrichts sollte deshalb der Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken besondere Aufmerksamkeit schenken und Gelegenheit geben, Sprachlernerfahrungen unterschiedlicher Art zu machen (neben Präsenzunterricht z. B. auch systematisch-flankierendes Lernen durch Austausch und Begegnung, Lernen im Tandem, Lernen mit Medien, Lernen im Selbststudium, aber auch durch Konzepte des Lerndiskurses im Präsenzunterricht, z. B. Transparentmachen des vermittlungsmethodischen Vorgehens, Selbstevaluationsverfahren seitens der Lernenden, kontinuierliche Reflexion der Lernerfahrungen beispielsweise in Form von Lerntagebüchern, Lernmappen z. B. in Tandemkursen).
Die Umsetzung solcher Ansätze kann nur dann zielführend sein, wenn sie je nach den vor Ort gegebenen Lehr- und Lerntraditionen sensibel und differenziert geschieht. Andere Vorstellungen vom Lehr-Lernprozeß, als sie hier dargestellt werden, andere oder gar fehlende Voraussetzungen in der Lehrerausbildung oder im Lehrmaterialangebot und weitere Gründe verbieten es, aus dem Grundsatz der Lernerautonomie überall gleichermaßen gültige Methoden abzuleiten.

13. Stärkung der Entwicklung von Curricula und Vermittlungsmethoden
Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Curricula, Richtlinien und Lehrplänen gehören heute zu den zentralen Aufgaben des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache. Dabei gilt als Grundprinzip, daß bei der curricularen Arbeit die ›Hilfe zur Selbsthilfe‹ Priorität gegenüber dem Export von Modellen und Materialien haben muß.
Die simple Übertragung von vermittlungsmethodischen Konzepten auf die in einem bestimmten Kulturraum historisch gewachsenen Lehr- und Lernkontexte läuft Gefahr, die jeweiligen eigenen Lehr- und Lerntraditionen zu zerstören.
Vermittlungsmethodische Innovationen müssen deshalb unter Berücksichtigung vorhandener Traditionen und örtlicher Lehr- und Lernbedingungen erfolgen. Respekt statt Besserwisserei gegenüber den Lehr- und Lernkonzepten eines bestimmten Kulturraums sowie die Bereitschaft, eigene Konzepte zu revidieren und sie im Licht anderer Lehr- und Lernerfahrungen zu relativieren, sind gefordert.
Im Vordergrund steht also die Qualifizierung einheimischer Experten und die Entwicklung einer jeweils eigenen Infrastruktur für die curriculare und unterrichtsmethodische Arbeit. Nur auf einem solchen Wege ist eine angemessene Berücksichtigung der Traditionen, Kontexte und Bedingungen vor Ort sicherzustellen, so daß der Deutschunterricht im Ausland dauerhaft und unabhängig von den wechselnden finanziellen und personellen Kapazitäten der deutschsprachigen Länder stabilisiert werden kann.

Konzepte und Prinzipien der curricularen und methodischen Entwicklungsarbeit für die Vermittlung von Deutsch als erster, als zweiter bzw. als weiterer Fremdsprache sind ein dafür unabdingbarer Teil bereits der grundständigen Fremdsprachenlehrerausbildung.

14. Theorie-Praxis-Bezug

Fremdsprachenvermittlungsmethoden sind keine linear-logischen Ableitungen aus vorgängigen Theorien, sie entwikkeln sich vielmehr aus der Interpretation von Praxis, aus unterrichtsanalytischen, also empirisch begründeten Erkenntnissen, und zwar jeweils bezogen auf konkrete und spezifische Vermittlungskonzepte sowie auf theoretische, solide begründete Annahmen.

Unterrichtspraxis macht – will sie nicht blind werden für veränderte Bedingungen – eine ständige, theoriebezogene Begründung erforderlich.

Alle vermittlungsmethodischen Konzepte für Deutsch als Fremdsprache bedürfen daher der ständigen Rückkoppelung an die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitskontexten.

Auch die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts bedarf einer ständigen Rückkoppelung an möglichst vielfältige Formen der Unterrichtspraxis und an die konzeptbildenden, empirisch ausgelegten Forschungsaktivitäten der Sprachlehrforschung.

Eine besondere Form, den Zusammenhang von Theorie und Praxis zu erleichtern, stellen qualifiziert aufgearbeitete und sachdienlich kommentierte Unterrichtsdokumentationen dar. Das Goethe-Institut verfügt hier aufgrund seiner weltweiten Unterrichtspraxis, verbunden mit einer entsprechenden technischen Ausstattung, über besondere Möglichkeiten, die es in enger Kooperation mit wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen zu entfalten und zu nutzen gilt.

15. Vielfalt der Vermittlungsmethoden

Vielfalt bei den Fremdsprachenvermittlungsmethoden zu praktizieren bedeutet nicht unreflektiertes Ausprobieren, sondern die systematische Rückbindung an die je verschiedenen Lehr- und Lernvoraussetzungen und -bedingungen, und zwar unter Berücksichtigung des heute verfügbaren Wissens über die Gestaltung spezifischer Vermittlungskontexte.

Hierher gehört insbesondere auch das Eingehen auf allgemein vorhandene lernerspezifische Qualitäten wie Kreativität, Kognitivität, Intellektualität und Autonomie. Ein kommunikativ ausgelegter Fremdsprachenunterricht, der diese Faktoren außer acht läßt, greift zu kurz und *unter*fordert die Lernenden.

Auch ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, daß das Lernen einer Fremdsprache in jedem Alter möglich ist. Deshalb gilt es, die vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren systematisch auf die jeweils altersspezifisch gegebenen Bedingungen und Qualitäten der Lernenden auszurichten.

16. Alternative Methodenkonzepte

Sog. alternative Methodenkonzepte haben in den letzten Jahren die allgemeine Diskussion über angemessene adressatenbezogene Formen und Prinzipien der Fremdsprachenvermittlung nicht unwesentlich belebt. Der wichtigste Grund hierfür liegt ohne Zweifel darin, daß die überwiegende Zahl dieser »neuen« unterrichtsmethodischen Ansätze, und zwar meistenteils bewußt im Kontrast zu den gängigen traditionellen Methoden, versucht, das (fremdsprachen-)lernende Individuum in seiner Ganzheitlichkeit zu begreifen und – hiervon ausgehend – »alternative« Lernwege zu erschließen

und zu nutzen. Soziale Faktoren, neurobiologische bzw. -linguistische Erkenntniserträge werden hierbei genauso eingebracht wie emotionale und affektive Lernkomponenten; Begriffe wie z. B. ›entspanntes, streßfreies Fremdsprachenlernen‹, ›Schaffung von angstfreien, sog. geschützten Kommunikationsräumen‹, ›emotional-angenehmes Fremdsprachenlernen‹, ›Aktivierung von Lernkapazitäten der rechten Gehirnhälfte‹, ›mehrkanaliges Lernen von Fremdsprachen‹ haben als solche schon längst – ob Lehrer und Eltern dies gutheißen oder nicht – in Curricula und Lehrplänen, aber auch vereinzelt bereits in neueren Lehrwerken Berücksichtigung gefunden.

Der heuristische Wert dieser Ansätze ist unbenommen. Gleichwohl stellt sich die grundsätzliche Frage, ob diese Konzepte für eine solide begründete, d. h. vor allem adressatenspezifisch reflektierte Fremdsprachenvermittlung auf Dauer dienlich sein können, wenn – um nur ein einziges, gewiß nicht unbedeutendes Exempel anzuführen – weiterhin versucht wird, das (fremdsprachen-)lernende Individuum systematisch zu infantilisieren.

Vor diesem Hintergrund gilt es deshalb, bei den Lehrenden die Fähigkeit einer kritischen Sensibilität gegenüber der gesamten »Alternativen Szene« zu schaffen, um – mit Blick auf die jeweils vor Ort gegebenen Adressatenspezifika – implizit enthaltene Scharlatanerien und oftmals lediglich kommerziell erklärbaren Methodenunsinn (häufig auch noch verbunden mit wissenschaftlich unhaltbaren Lerneffizienzversprechungen) kritisch überprüfen und aufdecken bzw. bestimmte Komponenten begründet übernehmen zu können. Dabei ist in dieser Hinsicht der grundständigen Fremdsprachenlehrerausbildung besondere Verantwortung zu übertragen. Desgleichen sind Forschungsvorhaben, die sich gezielt darauf richten, die *Spezifika* des Lehrens und Lernens mit alternativen Unterrichtsmethoden systematisch-begründet zu analysieren, besonders förderungswürdig.

17. Wirkung von Lehrmaterialien

Das Lehren und Lernen fremder Sprachen wird heute in der Regel nicht mehr von einem kurstragenden Lehrwerk bestimmt, vielmehr ist an seine Stelle eine facettenreiche, meist flexibel handhabbare Zahl von Lehrmaterialien und -medien getreten. Dabei gilt das Ziel, einen differenzierenden, adressatenbezogenen und somit lerneffektiven Unterricht möglich zu machen.

Häufig sind die Lehrkräfte vor Ort jedoch bei der begründeten Auswahl aus einer derartigen Materialfülle überfordert. Deshalb ist weiterhin Sorge dafür zu tragen, daß im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen diesem Bereich besondere Berücksichtigung eingeräumt wird. Desgleichen ist die systematische Arbeit an der Entwicklung von Kriterien für Erstellung, Verwendung und Evaluation von Lehrmaterialien fortzuführen; dabei sind insbesondere auch die neueren Erkenntnisse aus der Lehrwerkforschung mit einzubeziehen.

Erstellung, Verwendung und Evaluation von Lehrmaterialien und -medien sind heute dadurch gekennzeichnet, daß bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber vorliegen, welche *realen* Wirkungen der Einsatz von Lehrmaterialien und -medien im konkreten Unterricht auslöst; so ist bisher nur unzureichend empirisch erforscht, ob überhaupt bzw. in welcher Weise bestimmte Visualisierungen bzw. Darstellungsformen die Verarbeitungs- und Memorierungsleistungen seitens der Schüler fördern. In diesen Untersuchungskontext gehört u. a. auch das übergeordnete Faktum, daß häufig Anspruch und tatsächliche Ausgestal-

tung der Lehrmaterialien und -medien nicht unerheblich auseinanderklaffen.
Vor diesem Hintergrund sollten Ansätze und Konzepte für eine empirisch begründete Erforschung der *Wirkungen* von Lehrmaterialien und -medien systematisch entwickelt werden; sie bedürfen der besonderen Förderung.

18. Verwertbare Forschungsergebnisse
Die Erforschung des eigenständigen Bereichs ›Lehren und Lernen fremder Sprachen‹ hat zu einer Vielzahl von neueren vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren geführt, die auf durchaus soliden empirischen Analysen vor allem des Fremdsprachenlernerverhaltens beruhen. Dies gilt z. B. für Verfahren zum Hörverstehen und zur Textrezeption bzw. -erschließung, für Prinzipien der Wortschatzarbeit, der Leistungsmessung bzw. der Lernerfolgskontrolle, des kreativen Schreibens, für Aufgaben- und Übungsformen, den Einsatz von Medien, für Kognitivierungsverfahren, für das Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit, für die Semantisierungsverfahren und für Korrekturverhaltensweisen.
Der Zugriff auf diese praxisrelevanten Forschungsergebnisse ist über die einschlägige Fachliteratur, z. T. auch bereits über Telekommunikationssysteme wie Internet oder World Wide Web möglich.[1]

19. Moderne Medien
Im Zuge der rasanten Entwicklung und Verbreitung elektronischer Medien erlangen Sprachlern- und Kommunikationsangebote, welche die Neuen Technologien nutzen, immer größere Bedeutung. Von besonderem Interesse sind dabei Fernsehen/Video als schon etablierte Technologien, aber vor allem auch der Computer in seinen in der Alltagswirklichkeit bereits bewährten lernunterstützenden Anwendungen (Textverarbeitung, Datenbanken, Multimedia, Telekommunikation, Fremdsprachenlernen in internationalen Computernetzen, International E-Mail Tandem Netzwerke).[2]
Eine wichtige Aufgabe für die nähere Zukunft liegt dabei darin, das Potential der Neuen Technologien im Sinne einer flankierenden Bereicherung des Präsenzunterrichts und der Lernumgebung zu entwickeln, die Chancen, die sie für eine stärkere Authentizität des fremdsprachlichen Lernens bieten, zu konkretisieren und ihren Nutzen für autonomes Lernen zu erproben. Zugleich gilt es, den Tendenzen zu einem Rückfall in vorkommunikative, nur technisch optimierte Lehr- und Lernverfahren entgegenzutreten.

20. Methodik der Fremdsprachenvermittlung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern
Der Methodik der Fremdsprachenvermittlung kommt für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit Blick auf deren spätere berufliche Tätigkeit eine besondere Funktion zu:
Sie verknüpft die Sprachpraxis (eigene Sprachlernerfahrungen der angehenden Lehrer) mit den entsprechenden konzeptuellen Studieneinheiten, die sich in den tätigkeitsfeldbezogenen Ausbildungseinheiten der Fremdsprachenlehrerausbildung, insbesondere auch in systematisch vor- und nachbereiteten Sprachlehrpraktika, niederschlagen.
Die Ausbildungseinheiten stellen deshalb von Anfang an einen integralen

1 Vgl. jetzt auch die erste fachinterne *Elektronische Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (Hufeisen, B./Prokop, M., eds.): http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html.
2 Vgl. z. B. http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de und http://tandem.uni-trier.de.

Kern einer tätigkeitsfeldbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung dar.
Die Adaptierung der Vermittlungsmethoden an regionale Bedingungen und spezifische Voraussetzungen und Bedürfnisse auf seiten der Lernenden setzt qualifizierte Lehrkräfte voraus. Eine theoretisch wie praktisch fundierte Ausbildung, die gezielt und spezifisch den Bereich ›Lehren und Lernen fremder Sprachen‹ in den Blick nimmt, gehört deshalb als integraler Bestandteil in die grundständigen Ausbildungsgänge künftiger Fremdsprachenlehrer.
Eine solche Ausbildung sollte konkrete Analysen von unterschiedlichen Formen der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis ebenso einschließen wie systematisches Lehrtraining und betreutes selbständiges Unterrichten.

21. Lehrer als flexibel einsetzbare Experten für das Fremdsprachenlernen

Fremdsprachenlehrer finden heute keineswegs nur in der Schule, sondern vielfach in der institutionell breit gefächerten Erwachsenenbildung Beschäftigung, oft auch in mehreren Arbeitsfeldern zugleich. Eine ausschließlich auf eine Institution (z. B. Schule) oder auf eine bestimmte Altersstufe (z. B. Sekundarbereich) fokussierte Ausbildung wird der Berufsrealität der meisten Fremdsprachenlehrer nicht mehr gerecht.
Die Fremdsprachenlehrerausbildung sollte deshalb unter dem Gesichtspunkt der Flexibilität und Mobilität darauf zielen, Lehrer als Experten für Fremdsprachenlernen und -lehren in den verschiedensten Bildungseinrichtungen und Altersstufen zu qualifizieren. Hierzu gehören auch Komponenten zur selbständigen Weiterqualifizierung und Konzepte wie das der ›Lernberatung‹.

22. Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern

Vielerorts unterrichten Lehrkräfte ohne hinreichende Ausbildung. Vor diesem Hintergrund gehört die vermittlungsmethodisch orientierte Fort- und Weiterbildung zu den vordringlichen Aufgaben. Eine solche Fort- und Weiterbildung muß beim Methodenrepertoire und den realen Unterrichtsbedingungen der Betroffenen ansetzen und sie zur Reflexion der eigenen Lehr- und Lernpraxis im Lichte neuerer bewährter Konzepte befähigen.[1]
Fort- und Weiterbildung muß aber auch systematisch für die Dozenten und Lehrkräfte des Goethe-Instituts betrieben werden; dabei wäre heute eine sehr viel engere Kooperation mit unmittelbar einschlägigen Hochschulfächern möglich, als dies früher der Fall war. So könnte man in diesem Kontext u. a. auch Fortbildungsaufenthalte nach dem Muster von ›Sabbaticals‹ direkt in Hochschulinstituten vorsehen.

23. Fernstudien für Fremdsprachenlehrer

Angesichts des immensen Bedarfs an vermittlungsmethodischer Fortbildung für bereits tätige Fremdsprachenlehrer in aller Welt gewinnen Fernstudienmaterialien an Bedeutung; bei diesen ist darauf zu achten, daß sie keine ›Rezepte‹, sondern eine angemessene und begründete Methodenvielfalt und Methodenreflexion enthalten. Besondere Beachtung verlangt dabei die regionale Adaptierung. Die Entwicklung und Erprobung solcher Materialien, aber auch von Fernstudien-

1 Vgl. auch flankierend zu dem Gesamtbereich Fremdsprachenlehreraus-, -fort- und -weiterbildung sowie zu dem diesbezüglichen Berufsbild *20 Thesen. Dresdener Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache*. Münster 1995.

materialien im Sinne von Sprachlernbriefen und ähnlichem, sollten daher in breitem Maße in den Fach- und Forschungsdiskurs eingebunden sein.

24. Lernberatung

Die zunehmend differenzierteren Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit, die Lernindividualisierung und die Förderung von Lernautonomie erfordern eine systematische, auf die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen hin ausgelegte Sprachlernberatung. Lehreraus- und -fortbildung sollten daher die Lehrenden frühzeitig auch auf neue Aufgaben wie die von Lernberatern vorbereiten und sie befähigen, an der Entwicklung entsprechender Diagnoseverfahren und -instrumente mitzuwirken, sie sich anzueignen und einzusetzen.

DSH – TESTDAF – TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber[1]

Gerhard Bickes

Vorbemerkungen

Die Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 22. bis 24. Mai 1997 förderte für viele Tagungsteilnehmer die überraschende Erkenntnis zutage, daß die gerade mehr oder weniger beendet geglaubte Diskussion um Konzeption und Umsetzung einer überarbeiteten Deutschprüfung für ausländische Studienbewerber (DSH) neuen Zündstoff zu erhalten scheint: Ein vom DAAD in groben Zügen umrissener TESTDAF soll nämlich der DSH als Einstufungstest vorgeschaltet werden, sie gleichzeitig aber auch bei entsprechend gutem Testergebnis ersetzen können.

Mit Blick auf die anhaltende Debatte um die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland für ausländische Studierende ist die Prüfungsdiskussion in Deutsch als Fremdsprache damit um eine durchaus plausible Ergänzung erweitert worden. Der TESTDAF soll durch Standardisierung und Skalierung nämlich genau jene Bedarfslücken schließen, welche die PNdS trotz ihrer Umarbeitung zur DSH bisher nicht auszufüllen vermochte. Ein Informationsblatt des DAAD zum TESTDAF vom 30. April 1997 nennt insbesondere folgende vier Ziele des geplanten Tests, die ihn von der DSH unterscheiden:

»Der Test ermöglicht dem ausländischen Testnehmer eine Einstufung seiner Sprachkenntnisse bereits im Heimatland. Das heißt, der Test sagt ihm, auf welchem Niveau sich die vorhandenen Sprachkenntnisse bewegen und was er noch weiter zu lernen hat.

Der Test soll, je nach Ergebnis, befreiende Wirkung gegenüber der DSH oder einzelnen Teilen davon haben; d. h. bei entsprechendem Testergebnis hat der ausländische Studienbewerber hinsichtlich der sprachlichen Erfordernisse eine Zulassungsgewißheit vor seiner Einreise nach Deutschland.

Der Test erlaubt es einzelnen Hochschulen, die erforderliche Punktzahl zu differenzieren, um damit den unterschiedlichen Sprachanforderungen je nach Studienziel und Studienfach des Ausländers Rechnung zu tragen.

Der Test wird auch Sprachkursanbietern im In- und Ausland nützlich sein, weil er eine differenzierte Einstufungsmöglichkeit in das jeweilige Sprachkursniveau ermöglicht. Stipendiengebern erlaubt der Test bzw. das Testergebnis eine präzisere Kalkulation, welche Förderzeit für die erforderliche sprachliche Vorbereitung kalkuliert werden muß.«

1 Im Interesse einer besseren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden die traditionelle, geschlechtsmarkierte Form in generischem Sinn.

Info DaF 25, 1 (1998), 97–103

Die entscheidenden konzeptuellen und anwendungsbezogenen Unterschiede zur DSH-Praxis liegen somit

1. in der weltweiten Durchführung des TESTDAF
2. in der Standardisierung und Skalierung der Testaufgaben
3. in der daraus resultierenden flexiblen Einsatzmöglichkeit des Tests: einerseits als Einstufungsinstrument für die Teilnahme an studienvorbereitenden Deutschkursen, andererseits als Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse für die (differenzierte) Zulassung zum Studium.

Da der geplante TESTDAF außerdem zentral entwickelt und erprobt werden soll, rückt er erkennbar in die Nähe des hier als bekannt vorausgesetzten, in der angelsächsischen Welt fest etablierten TOEFL. Nachdem in die (immerhin mehrere Jahre dauernde und zeitweise umstrittene) Entwicklung der DSH praktisch keine Elemente des TOEFL-Ansatzes aufgenommen wurden, steht zu erwarten, daß der angekündigte TESTDAF durch seine konzeptionelle und strategische Nähe zum TOEFL erneute (Grundsatz-)Diskussionen zu Format, Stellenwert und Durchführungspraxis einer Deutschprüfung für ausländische Studienbewerber auslösen wird. Die folgenden kritischen Überlegungen zur gegenwärtigen Prüfungspraxis auf der Basis der Rahmenordnung für die DSH sollen hierzu einige sach- und praxisbezogene Anregungen geben.

Nachteile der gegenwärtigen DSH-Praxis

Die empiristische Denktradition hat besonders in angelsächsisch geprägten Bildungssystemen zu einer besonderen Betonung der testrelevanten Aspekte Objektivität und Reliabilität geführt. Ziel ist eine möglichst hohe (testtheoretische) Korrelation zwischen den Tests selbst, moralisches Leitmotiv ist das Erreichen maximaler Fairneß. Beides erscheint im Rahmen der derzeitigen DSH-Praxis bundesweit als unrealisierbar. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand:

a) Die meisten Prüfungen werden nicht erprobt, sondern nach einmaligem Einsatz durch neue ersetzt.[1] Erprobung bedeutet dabei nicht: Begutachtung durch möglichst viele Lehrerkollegen, sondern Einsatz bei möglichst vielen Prüfungskandidaten mit anschließender statistischer Auswertung der Resultate.
b) Die einzelnen Prüfungen besitzen nicht nur im interinstitutionellen Vergleich, sondern zuweilen auch innerhalb derselben Institution je nach Prüfungstermin unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad.[2] Außerdem werden sie möglicherweise von verschiedenen Prüfern mit wechselnden Ergebnissen korrigiert.
c) Zumindest viele PNdS der Vergangenheit waren zudem eindeutig *Achievement Tests*, die z. B. wegen terminologischer Überfrachtung oder komplexer Aufgabenstellungen ohne vorbereiten-

1 Zur PNdS hat Klein-Braley (1992: 662) festgestellt: »Ein Test mit diesen Anforderungen muß von einem Team erstellt werden, das Zeit und Mittel hat, Aufgaben zu entwickeln und zu *erproben*, bevor sie zum Einsatz kommen.« (Hervorhebung G.B.).

2 In den Hörverstehensprüfungen in DAAD/FaDaF (1997) wird diesem Umstand nicht Rechnung getragen: Nur eines der vier abgedruckten HV-Prüfungsbeispiele enthält überhaupt Angaben zum Durchführungsmodus, also z. B. dazu, *wie oft* und mit welchem zeitlichen Abstand der Hörtext vorgetragen werden soll. Dieser Faktor trägt jedoch entscheidend zum Schwierigkeitsgrad einer HV-Prüfung bei (vgl. Bickes 1996; Solmecke 1991).

den Spezialunterricht zumindest in einzelnen Teilen fast unbewältigbar waren.

Da die PNdS als *Proficiency Test* konzipiert war, herrschte zwischen Anspruch und Ausführung häufig eine Diskrepanz, die insbesondere zu Lasten externer Prüfungsteilnehmer ging. Auch die DSH scheint sich von dieser Tradition nicht vollständig lösen zu können, wie die von DAAD und FaDaF 1997 herausgegebene Beispielsammlung verdeutlicht.[1]

Grundsätzlich kann natürlich ein erfahrener Korrektor viele dieser Schwächen kompensieren; er/sie kann z. B. bei ungenau oder mißverständlich formulierten Fragen, die wider Erwarten nicht genau das zu messen scheinen, was gemessen werden sollte, Umbewertungen oder Streichungen vornehmen, etc. Aber das kostet Zeit: Man muß viele Prüfungen möglicherweise zweimal korrigieren und steht unter unnötigem Entscheidungsdruck, der ausschließlich von der Testkonzeption – nicht aber von den Prüfungsleistungen – herrührt. Ohne sich dem anfangs erwähnten empiristischen Denken – das zuweilen im angelsächsischen Raum in übertriebenen Positivismus ausufert – bedingungslos zu unterwerfen, erscheinen die folgenden, thesenartig zusammengefaßten Vorzüge eines teilweise an der TOEFL-Praxis orientierten Prüfungsverfahrens bedenkenswert.

Vier Thesen zu einer Zentralisierung der DSH-Praxis

These 1: Eine zentrale Entwicklung der Tests garantiert größtmögliche Testvalidität.

Im Falle von TOEFL erfolgt die Testerstellung bekanntlich zentral durch ETS *(Educational Testing Service*). Damit ist natürlich nicht gesagt, daß das Testformat eo ipso valide ist: Dies ist im Grunde eine didaktische Frage, denn die eingesetzten Aufgabentypen sind immer auch implizit ein Resultat jeweils vorherrschender sprachdidaktischer Paradigmen.[2] Ob also z. B. ein Lückentext das testet, was vom Prüfer intendiert ist (lexikalisches, grammatisches, textuelles Wissen?), läßt sich letztlich nur durch den Vergleich mit anders gearteten Testverfahren oder durch longitudinale Untersuchungen herausarbeiten. Nur eine Testzentrale mit testtheoretisch geschulten Fachleuten hätte die logistischen Möglichkeiten, derartige Testreihen durchzuführen; sie könnte – in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten – Testaufgaben und -resultate auf eine vorgegebene »Testentwicklungsmatrix« rückbeziehen, um ihre inhaltliche Gültigkeit zu überprüfen (vgl. Klein-Braley 1992: 652). Einzelne Institutionen verfügen hierfür in der Regel nicht über das nötige Personal, Know-how und die erforderliche Zeit.

1 Vgl. DAAD/FaDaF (1997: 27): Die dort von den Prüfungsteilnehmern geforderte Fähigkeit zur Differenzierung zwischen ›Thema‹, ›Teilthemen‹ und ›Hauptinformationen‹ ist weder intuitiv vorauszusetzen, noch sind diese möglicherweise vorwissenschaftlich verwendeten Begriffe textlinguistisch unumstritten. Ebenso werden in den »Fragen und Aufgaben zu wissenschaftssprachlichen Strukturen« nach wie vor grammatische Termini ohne Vorgabe von Beispielen benutzt (28 f.), wobei die Terminologie z.T. variiert: »Passivumschreibung« (29) vs. »Passivsynonym« (51).

2 So z. B. die häufig praktizierte, in der Schreibforschung gleichwohl nicht unumstrittene Unterscheidung zwischen »Inhalt« und »Sprache« bei der Bewertung von Textproduktionen.

These 2: Eine zentrale Testerstellung und Kontrolle der Prüfungsdurchführung samt -korrekturen liefert ein hohes Maß an Objektivität.
Im Gegensatz zur zentralen Testerstellung ist eine zentrale Korrektur (wie im TOEFL) nur bei hochstandardisierten Testverfahren – möglichst mit Computerauswertung – logistisch zu bewerkstelligen. Beim Format der DSH ist eine zentrale Korrektur wegen des Arbeitsaufwandes kaum oder höchstens in Teilen vorstellbar; allerdings könnte durch gezielte Korrekturanleitung und -kontrolle die Streubreite der Prüfungsergebnisse weitaus kleiner gehalten werden als bisher. Z. B. könnte aus jedem DSH-Durchgang einer jeweiligen Institution neben differenziert (d. h. getrennt nach einzelnen Testteilen) zu ermittelnden Durchschnittsnoten eine prototypisch als schlecht, mittelmäßig und sehr gut bewertete Prüfung zur Kontrolle und Rückmeldung an die Testzentrale eingeschickt werden, wie dies z. B. bei verschiedenen Formen der *Distant Education* (z. B. im australischen Schulwesen) praktiziert wird. Die aus dem TOEFL bekannten Prüfungsprotokolle würden Aufschluß über Unregelmäßigkeiten in der Prüfungsdurchführung geben. Außerdem könnte die Testzentrale Fortbildungsmaßnahmen für Prüfer bzw. Korrektoren durchführen; vorstellbar wäre auch der Aufbau eines Netzes von autorisierten DSH-Prüfern, die ihrerseits wiederum Schulungen durchführen könnten. Als Modell für eine solche Vorgehensweise könnte die zentralisierte Ausbildung und Autorisierung von Testern zur Durchführung des *Oral Proficiency Interview (OPI)* in den USA dienen.

These 3: Eine zentrale Auswertung der Testergebnisse ermöglicht eine kontinuierliche Verbesserung der Reliabilität.
Durch eine zentrale Auswertung der von allen testenden Institutionen einzusendenden Ergebnisprofile zu jedem Prüfungsdurchgang ließe sich hinsichtlich einzelner Prüfungsteile die Spreu vom Weizen trennen: Prüfungsaufgaben (hierzu gehören auch die ihnen zugrunde liegenden Texte), die an unterschiedlichen Institutionen oder zu verschiedenen Zeitpunkten signifikant voneinander abweichende Ergebnisse zeitigten, würden ausgesondert. Dies beträfe vor allem den Bereich der Lexik, der textbezogenen Struktur- und Inhaltsfragen sowie der Grammatik im weiteren Sinne. Wie beim TOEFL könnte jede Prüfung einen bestimmten Prozentsatz an nicht in die Bewertung einfließenden, »versteckten« Erprobungsaufgaben enthalten, die bei statistisch begründeter »Bewährung« in künftige Tests aufgenommen würden. Die testenden Institutionen würden mittels differenzierter Fragebögen für Prüfer im Rahmen von Prüfungsevaluierungen den Grad ihrer Zufriedenheit mit jeder zentral erstellten Prüfung artikulieren und somit die Gestaltung weiterer Prüfungen mitbestimmen.

These 4: Eine bundesdeutsche Testzentrale als Ansprechpartner für alle ausländischen Studienbewerber schafft internationale Transparenz.
Während die Bewerbung um einen Studienplatz und die Anmeldung zur DSH nach wie vor den Auslandsämtern der einzelnen Hochschulen bzw. den Studienkollegs zufiele, würde die Testzentrale gezielte Informationen zum Format der DSH und zu Möglichkeiten der Vorbereitung auf die Prüfung in den Heimatländern der Bewerber bereitstellen. Die Zentrale hätte den nötigen Überblick, um z. B. in bestimmten Ländern mit ausreichend etabliertem Deutschunterricht in Zusammenarbeit mit den deutschen Sprachmittlerorganisationen Satellitenzentren einzurichten und sie zu autorisieren, die DSH im jeweiligen Land abzunehmen. Die Qualitätskontrolle obläge

über den oben in den Thesen 1–3 beschriebenen Weg der Testzentrale in Deutschland, die auch die verantwortlichen ausländischen Prüfer fortbilden (lassen) könnte. Angesichts des didaktischen Stellenwertes von Sprachprüfungen würde diese Vorgehensweise nicht zu unterschätzende Möglichkeiten der gezielten Zusammenarbeit mit ausländischen Deutschlehrern eröffnen, die auch sinnvoll für Fortbildungszwecke genutzt werden könnten.

Zusammensetzung, Status und Finanzierung einer Testzentrale

Die Mitglieder einer solchen Testzentrale wären Fachleute auf dem Gebiet der testtheoretisch fundierten Prüfungserstellung, -durchführung und -auswertung. Sie wären mit den Gegebenheiten des studienvorbereitenden Deutschunterrichts ebenso vertraut wie mit seinen spezifischen, studienbezogenen Zielen. Sie wären idealerweise einem Institut für Sprachlehrforschung, wie es z. B. an der Universität Bochum schon lange existiert, angegliedert und würden über entsprechende Forschungs- und Lehrerfahrung verfügen.

Die Testzentrale wäre an die Vorgaben der jeweils geltenden Rahmenordnung gebunden. Ihre Mitarbeiter würden durch einschlägige Gremien der einzelnen Bundesländer (KMK, HRK) kontrolliert sowie durch das kritische Feedback seitens der die Prüfungen durchführenden Hochschulen bzw. Studienkollegs (insbesondere mittels der in These 3 erwähnten differenzierten Prüfungs-evaluierungen).

Eine im Ausland wie im Inland zu erhebende moderate Prüfungsgebühr könnte die Finanzierung der Testzentrale mittragen. Sie würde, ebenso wie die zentrale Erstellung der Prüfung, dem »Prüfungstourismus« entgegenwirken, denn unter der Voraussetzung bundesweit vergleichbarer Prüfungsschwierigkeit wäre es für ausländische Teilnehmer unsinnig, innerhalb weniger Wochen die DSH gegen Gebühr an mehreren Institutionen abzulegen. Eine solche Prüfungsgebühr würde möglicherweise auch dazu beitragen, die Existenz der DSH und ihre Bedeutung als erste große Hürde bei der Bewältigung des Studiums in Deutschland im Bewußtsein vieler ausländischer Studienbewerber stärker als bisher zu verankern.

Konsequenzen für den Status Quo

In entscheidenden Punkten würde sich gegenüber der bisherigen Praxis nur wenig ändern: Die Hochschulen bzw. Studienkollegs hätten via Rahmenordnung und Prüfungsevaluierungen nach wie vor Kontrolle über das Prüfungsformat sowie die allgemeinen Prüfungsinhalte und -ziele. Die Korrektur der schriftlichen Prüfungsteile und die Durchführung von mündlichen Prüfungen wäre ihnen allein vorbehalten, ebenfalls die Entscheidung über Befreiungen von der DSH (gemäß örtlichen Prüfungsordnungen, in Übereinstimmung mit der Rahmenordnung). Von der individuellen, institutionengebundenen Prüfungserstellung und den damit verbundenen, testtheoretisch begründeten Unwägbarkeiten wären sie jedoch weitgehend befreit bzw. entlastet.

Die Studienbewerber erhielten mehr Klarheit über die zu erwartende Prüfung bei gleichzeitig verbesserten Vorbereitungsmöglichkeiten. Insgesamt gewänne die DSH international an Transparenz; ihr Bekanntheitsgrad würde wachsen. Der immer wieder bei neu eingereisten Bewerbern erkennbare Schockeffekt durch die unerwartete Konfrontation mit einer sehr anspruchsvollen Sprachprüfung würde sinken. Die Möglichkeit, die DSH auch in der vertrauten Umgebung der Heimat abzulegen, würde für

gut vorbereitete Teilnehmer eine Entlastung bei der Gestaltung ihres Deutschlandaufenthaltes und eine Konzentration auf die eigentliche Zielsetzung – das Fachstudium – bedeuten. Schwachen Prüfungsteilnehmern würde die Prüfungsteilnahme schon in ihrem Heimatland eine realistische Einschätzung ihres Sprachstandes ermöglichen und manche unerwartete und ungeplante Odyssee durch VHS-Kurse oder kommerzielle Schulungen mangels eines ausreichenden Angebotes an Vorbereitungskursen an der deutschen Zieluniversität ersparen (mit allen damit häufig verbundenen Komplikationen durch Kursgebühren, Probleme mit der Aufenthaltserlaubnis, Verwehrung des Krankenversicherungsschutzes etc.).
Mit der Schaffung einer für alle mit der DSH verbundenen Fragen zuständigen Testzentrale wüchse die Möglichkeit bundesweit vereinheitlichter Prüfungstermine; die teilweise bestehende Rechtsunsicherheit hinsichtlich der wechselseitigen Anerkennbarkeit von Prüfungen verschiedener Institutionen wäre beendet.
Durch die vorgeschlagene Zentralisierung der Prüfungsentwicklung und -kontrolle würden keine bestehenden Stellen im Bereich DaF überflüssig werden. Auch die – eher restriktiv zu handhabende – Einrichtung ausländischer Satellitenzentren würde keine bedrohliche Konkurrenz, sondern eine sinnvolle Ergänzung zum inländischen studienvorbereitenden Sprachunterricht darstellen, die den länderübergreifenden Fachdialog fördern könnte. Eine wohl abgewogene Internationalisierung der Prüfungspraxis, wie sie im Bereich Englisch als Fremdsprache schon längst üblich ist, würde dem Wesen des Faches DaF entsprechen und seine internationale Stellung durch den damit verbundenen Wissensaustausch und die vermehrte Zusammenarbeit mit der ausländischen Deutschdidaktik und Germanistik stärken.
Eventuell frei werdende Lehrkapazitäten könnten gezielt für den Ausbau der vielfach geforderten studienbegleitenden Sprachlehrangebote genutzt werden. Eine Kommerzialisierung des Prüfungsverfahrens durch Auslagerung aus den Hochschulen oder Studienkollegs wäre trotz Prüfungsgebühr ausgeschlossen. Sowohl das föderalistische Prinzip der Kulturhoheit der Länder und die Selbstbestimmung der Universitäten als auch die Gleichbehandlung ausländischer Studenten wären weitgehend gewährleistet. Die Einstufung der gescheiterten DSH-Teilnehmer sowie die Durchführung zusätzlicher differenzierter Einstufungstests für studienvorbereitende Deutschkurse blieben den einzelnen Lehrgebieten bzw. Studienkollegs weiterhin unbenommen. Gleiches gilt für den inzwischen als immer dringlicher erachteten Ausbau eines differenzierten Angebotes an studienbegleitenden (fachsprachlich ausgerichteten) Sprachlehrveranstaltungen.

Fazit

Der bisher beschrittene Weg über eine nach wie vor in Teilen sehr weit und unspezifisch gefaßte Rahmenordnung für die DSH kann nicht das in den vorangegangenen Ausführungen skizzierte Maß an Objektivität und Fairneß bei der Feststellung studienrelevanter Deutschkenntnisse erreichen. Ausländische Studienbewerber wählen ihre Zieluniversität in den wenigsten Fällen im Hinblick auf die Qualität der dort durchgeführten DSH (über die sie ohnehin meist wenig im Voraus wissen), sondern vielmehr unter fachlichen, personellen oder lebenspraktischen Gesichtspunkten. Insofern haben sie ein Recht auf an allen deutschen Hochschulen bzw. Studienkollegs

vergleichbare Prüfungsbedingungen hinsichtlich der Feststellung ihrer Deutschkenntnisse.

Nach der so oft betonten Gleichstellung der ausländischen Fachstudenten mit ihren deutschen Kommilitonen zielt der hier vorgeschlagene Weg auf eine verbesserte Gleichbehandlung der ausländischen Studienbewerber untereinander. Mit Blick auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe, aber auch im Interesse des Faches Deutsch als Fremdsprache und seiner Bedeutung für das Ausländerstudium wäre zu hoffen, daß in die Vorarbeiten zur Schaffung eines TESTDAF einige der in diesem Thesenpapier angestellten Überlegungen einbezogen werden. Vielleicht werden die zu erwartenden Diskussionen um das künftige Verhältnis zwischen TESTDAF und DSH auch dazu führen, daß sich letztere mit ihrer eigenen Prüfungspraxis selbstkritisch auseinandersetzt. Die formale und inhaltliche Umgestaltung der früheren PNdS zur heutigen DSH (z. B. in Form der zusätzlichen Aufnahme einer gesonderten Prüfungsaufgabe »Textproduktion«) hat keine grundlegende Veränderung dieser Praxis mit sich gebracht.[1] Im Gegenteil: Angesichts noch flexiblerer Kombinations- und Gewichtungsmöglichkeiten einzelner Prüfungsteile werden die Unsicherheiten bezüglich des jeweils zu erwartenden Prüfungsformates und der damit einhergehenden Bewertungsmaßstäbe bei den prospektiven Prüfungskandidaten zusätzlich verstärkt.[2] In Anbetracht dieser – nur oberflächlich modifizierten – Perpetuierung der schon aus der PNdS sattsam bekannten Prüfungspraxis erscheint der Vorstoß des DAAD nachvollziehbar, ein alternatives, an der weltweiten Bedarfslage orientiertes, international einsetzbares, skalierbares, zentral gesteuertes und somit standardisiertes und transparentes Verfahren zur Feststellung der Deutschkenntnisse ausländischer Studienbewerber zu entwikkeln.

Literatur

Bickes, Gerhard: »Hörverstehensüberprüfungen als methodisches Problem«. In: Peter Kühn (Hrsg.): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis.* Frankfurt/M.: Lang, 1996, 149–170.

DAAD/FaDaF (Hrsg.): *DSH. Zielsetzung, Verfahren, Beispiele* (Informationen für Ausländer). Bonn: DAAD, 1997.

Klein-Braley, Christiane: »Objektives Erfassen von Hör- und Leseverstehen. Einige Erkenntnisse aus der Theorie der Leistungsmessung und deren Bezug zur Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse«, *InfoDaF* 19, 6 (1992), 649–663.

Solmecke, Gerhard: »Wie schwierig ist eine Hörverstehensübung?«, *InfoDaF* 18, 3 (1991), 287–295.

1 Dies erscheint umso erstaunlicher, als schon 1992 Klein-Braley zur damaligen PNdS-Rahmenordnung festgestellt hat: »Allerding wird sinnvolle Testentwicklungsarbeit zur Zeit durch die Rahmenordnung zur PNdS vereitelt. Diese müßte so schnell wie möglich geändert werden, da sie nicht mehr zeitgemäß ist.«

2 Die Ausführungen zur mündlichen Prüfung (DAAD/FaDaF 1997: 16) legen davon beredtes Zeugnis ab: Je nach örtlicher Regelung kann die Prüfung mit oder ohne schriftliche Vorlage, allein oder in Gruppen – oder überhaupt nicht – durchgeführt werden.

Zuverlässig – Objektiv – Gültig?

DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand[1]

Bernd Wintermann

Fast drei Jahre nach Verabschiedung der DSH-Rahmenordnung durch die Hochschulrektorenkonferenz, fast zwei Jahre nach Inkrafttreten, hat sich die »Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber« als feste Größe in der deutschen Hochschullandschaft etabliert. Der größere Teil der Hochschulen verfügt inzwischen über eine eigene Prüfungsordnung auf der Basis der Rahmenordnung, und wo dies noch nicht der Fall ist, wird vielerorts doch entsprechend den Regularien der Rahmenordnung geprüft.

Kritische Anfragen und Mißverständnisse bleiben dennoch nicht aus. Ein besonders häufig anzutreffendes Mißverständnis ist in diesem Zusammenhang die Ansicht, mit der DSH könnten oder sollten die für ein Fachstudium geeigneten Bewerber *ausgewählt* und die *Zulassungszahlen gesteuert* werden. Demgegenüber muß klar hervorgehoben werden: Es ist mit der Zielsetzung der DSH – Feststellung ausreichender Sprachfertigkeiten – unvereinbar, in Zeiten hoher Bewerberzahlen die Anforderungen hochzuschrauben und in Zeiten zurückgehender Bewerberzahlen mit den Anforderungen wieder herunterzugehen oder gar ganz auf eine Sprachprüfung zu verzichten, wie der Präsident der TU München dies für richtig gehalten hat. Gegen zurückgehende Bewerberzahlen helfen vielmehr:

- eine ansprechende und informative Werbung für ein Studium in Deutschland,
- attraktive Fachstudienangebote,
- eine verbesserte Anerkennung von bereits im Heimatland erbrachten Studienleistungen
- eine intensive, insbesondere auch sprachliche Betreuung und Begleitung.

Sprachprüfungen gleich welcher Art dürfen im Zusammenhang mit dem Ausländerstudium nicht als Berechtigungsnachweis mißbraucht werden. Ihre Aufgabe ist diagnostischer Art. Diagnose bedeutet: Entscheidungshilfe für Beratung und Förderung: Wieviel und welche sprachliche Vorbereitung ist vor Aufnahme des Fachstudiums noch erforderlich, wieviel und welche sprachliche Begleitung ist innerhalb des Fachstudiums noch nötig? Freilich kann das Ergebnis der Diagnose für manche Bewerber auch lauten: Der

1 Für die kritische Durchsicht eines ersten Manuskriptentwurfs und für vielerlei Anregungen danke ich Dietrich Eggers, Rolf Ehnert, Frank Königs, Evelyn Müller-Küppers, Winfried Welter. Alle verbliebenen Unzulänglichkeiten gehen jedoch voll zu meinen Lasten.

Zeitaufwand für den Erwerb der erforderlichen Deutschkenntnisse wäre so hoch, daß der Nutzen eines Studienaufenthalts in Deutschland dazu in keinem Verhältnis stünde.

Es ist ein naheliegender und verlockender Gedanke, sich für Diagnoseverfahren aller erdenklicher *technischer Hilfsmittel* zu bedienen. Ein Mißverständnis ist es jedoch, zu meinen, die technischen Hilfsmittel selbst könnten die Diagnose leisten. Ihr Einsatz ist in Kfz-Werkstätten bereits weit fortgeschritten: Motor, Getriebe, Elektrik, Elektronik werden an ein Diagnosegerät angeschlossen, und der Mechaniker kann, ohne daß er viel von den Funktionsabläufen verstehen müßte, ablesen, welche Teile ausgetauscht werden müssen, um das Fahrzeug wieder voll funktionsfähig zu machen.

In der Medizin wurden in den 70er Jahren – nach dem gleichen Muster – mit großem Aufwand Diagnosekliniken errichtet, die mit immer aufwendigeren, immer differenzierteren Geräten und Verfahren die Funktionsfähigkeit bzw. etwaige Funktionsstörungen des menschlichen Organismus mit absoluter Zuverlässigkeit feststellen sollten. Es ist inzwischen sehr still um diese Diagnosezentren geworden. Statt dessen sind die Intuition und das Einfühlungsvermögen des erfahrenen Arztes, die Einbeziehung der gesamten Person bei der Ausarbeitung eines Therapiekonzepts wieder gefragt. Die großen Hoffnungen, die in die Diagnosekliniken gesetzt wurden, haben sich offensichtlich nur zu einem kleinen Teil erfüllt.

Ein gleichsam automatisches und hochzuverlässiges Verfahren auch für die Feststellung sprachlicher Fertigkeiten und Defizite einzusetzen – das ist ebenfalls ein verlockender Gedanke. Er ist nicht nur für die Administration verlokkend, sondern auch für uns Sprachlehrerinnen und -lehrer. Denn wer prüft schon gern? Wer hat schon Spaß daran, -zig in der Regel nicht besonders originelle und höchst fehlerhafte Textproduktionen zu einem Thema zu lesen, das weder einen selbst noch die Kandidaten wirklich interessiert? Oder ein Dutzend Gespräche zu führen, in denen es gar nicht um das Thema geht, sondern nur um die Sprachfertigkeiten?

Klar, daß sich aus diesen und ähnlichen Gründen ein Testinstrument wie der amerikanische *TOEFL*[1] – eingeführt in der Hochblüte behavioristisch-strukturalistischer Euphorie – lange Zeit hoher Beliebtheit erfreute. Und die Testforschung hat ja, was die Zuverlässigkeit und Objektivität von Testverfahren angeht, auch ungeheure Fortschritte gemacht – Fortschritte, die hier in keiner Weise kleingeredet werden sollen. Es steht auch uns Sprachlehrerinnen und -lehrern gut an, diese Fortschritte sorgfältig und selbstkritisch zur Kenntnis zu nehmen.

Trotzdem: auch dem TOEFL scheint es so zu gehen wie den Diagnosekliniken: Er erfüllt die in ihn gesetzten Erwartungen nur zum Teil. Das zeigt sich einmal daran, daß schon jetzt – innerhalb des ETS [2] wie auch ergänzend dazu – Zusatztests herangezogen werden (Test of Written English: TWE; Test of Spoken English: TSE), deren Zuverlässigkeit und Objektivität nicht mehr so einfach zu optimieren sind wie im eigentlichen TOEFL, der nach wie vor aus multiple-choice-Aufgaben besteht.

Zum anderen zeigt es sich daran, daß für die nächsten Jahre eine gründliche *Revisi-*

1 *Test of English as a Foreign Language.*
2 *Educational Testing Service Princeton NJ*; die Testzentrale des TOEFL.

on des TOEFL (TOEFL 2000) avisiert ist, mit dem Ziel, das Testformat zu diversifizieren und damit neben der Zuverlässigkeit und Objektivität gerade auch die *Gültigkeit* des Tests zu erhöhen.[1]

Diese Entwicklung bestätigt das, was Helmut J. Vollmer in seinem Überblick über Leistungsmessung[2] zum »Aktuellen Erkenntnisstand« schreibt:

»In der psychometrisch-strukturalistischen Phase werden besondere Anstrengungen unternommen, um Objektivität und Reliabilität als notwendige Vorbedingungen für die Gültigkeit von Meßinstrumenten zu erhöhen. Dennoch wird die Frage danach, was ein Test denn nun eigentlich mißt, kaum gestellt, ja sogar vermieden; statistisches Denken überwiegt. Alles, was quantifizierbar und in diesem strikten Sinne als meßbar erscheint, erfreut sich besonderer Vorliebe. Aus der Unzufriedenheit über die theoretische Begrenztheit dieses Ansatzes und damit verbundener Testverfahren wiederum entwickelte sich die psycholinguistisch-soziolinguistische Phase, die sich nun verstärkt den Fragen der Validität zuwendet, ohne die beiden anderen Gütekriterien zu vernachlässigen. Zum einen wird jetzt genauer untersucht, welche kognitiven Operationen der Lösung einzelner Sprachaufgaben zugrunde liegen und wie die zu messende(n) Dimension(en) der Sprachkompetenz theoretisch angemessen zu strukturieren sind. Zum anderen konzentriert sich das Interesse (wieder) auf produktive Fremdsprachenleistungen, insbesondere auf Tests zur Überprüfung funktionaler Sprachverwendung in unterschiedlich komplexen Handlungskontexten, wie sie in Realsituationen vorkommen könnten. Damit wird die Testforschung verstärkt wieder an den Erkenntnis- und Reflexionsstand der Angewandten Linguistik sowie an die Diskussionen innerhalb dieser Disziplin herangeführt.«

Die *Gültigkeit*, dieses dritte – und in meinen Augen entscheidende – Gütekriterium von Tests wird – das läßt sich auch im Bereich der Sprachtests beobachten – oft schamhaft verschwiegen. Wie bei den Intelligenztests befindet sich der Tester dann in der Situation: »Ich weiß zwar nicht, *was* ich eigentlich messe, aber *das* messe ich jedenfalls sehr zuverlässig und objektiv.«

Die Gültigkeit eines Tests läßt sich nur anhand eines geeigneten *Außenkriteriums* bestimmen.

Für die DSH – die ja die Frage klären soll: Reichen die sprachlichen Fertigkeiten für das beabsichtigte Fachstudium aus? In welcher Hinsicht müssen die sprachlichen Fertigkeiten ggf. noch weiter gefördert werden? – könnte ein solches Außenkriterium z. B. das Abschneiden der Absolventen in akademischen Zwischen- und Abschlußprüfungen sein. Dies ist sicherlich ein ganz entscheidendes Kriterium, für sich allein genommen aber noch nicht sehr aussagekräftig. Denn erstens sind akademische Prüfungen zwar auch, aber doch nur zum Teil Sprachprüfungen und zweitens genügen auch sie in aller Regel nicht den Anforderungen an Zuverlässigkeit und Objektivität, die an ein Prüfungsverfahren gestellt werden müssen.

Als Kriterium bleibt dann die möglichst sorgfältige Erhebung derjenigen *sprachli-*

1 Vgl. dazu Michaela Perlmann-Balme: *TESTDAF – Vorstudie zu dem Projekt ›Entwicklung eines Tests Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber‹.* In dieser sehr informativen und übersichtlichen Studie – zu beziehen über den DAAD in Bonn – wird die Praxis der Überprüfung von Sprachkenntnissen ausländischer Studienbewerber in verschiedenen Industrieländern (USA, Kanada, Großbritannien, Australien, Japan, Spanien, Niederlande, Belgien) gegenübergestellt. Die Studie zeigt sehr deutlich, daß das TOEFL-Format nur *eine* Möglichkeit unter mehreren anderen darstellt und daß gerade die anderen anglophonen Länder (Großbritannien, Australien) das TOEFL-Format *nicht* übernommen haben.

2 Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 3. Aufl. 1995, 274f.

chen Handlungen, die für ein akademisches Studium konstitutiv sind,[1] und deren möglichst repräsentative Abbildung in Prüfungsaufgaben. Dieser Ansatz, diese Intention lag – bei aller Unvollkommenheit in den Details – der PNdS zugrunde, und gleiches gilt für die DSH. Jedes alternative Verfahren zur Feststellung der für ein Studium benötigten Sprachfertigkeiten muß sich daran messen lassen, ob es diesen Anspruch mindestens genauso gut einlöst wie die DSH, möglichst aber besser.

Im Rahmen seines Aktionsprogramms zur Förderung des Ausländerstudiums setzt sich nun der DAAD für die Einführung eines *weltweit angebotenen Sprachtests TESTDAF* ein, der sich am Rahmen und an den Standards der DSH orientiert. Der DAAD erhofft sich von diesem Test Verbesserungen im Bereich des Ausländerstudiums und sieht insbesondere die folgenden Vorteile:

- Der Test kann grundsätzlich in jedem Land der Welt abgenommen werden.
- Durch eine einheitliche Aufgabenstellung, Prüfungskorrektur und Punktevergabe ist dem Teilnehmer eine Überprüfung möglich, wo er mit seinen Sprachkenntnissen steht.
- Die einzelne deutsche Hochschule kann die für die Zulassung erforderliche Punktzahl festlegen, so daß dem ausländischen Studienbewerber die Erfordernisse genau bekannt sind.
- Die einzelne Hochschule hat hierbei die Möglichkeit, die erforderliche Punktzahl zu differenzieren, um damit den unterschiedlichen Spracherfordernissen je nach Studienziel und Studienfach des Ausländers Rechnung zu tragen.
- Der Test gibt dem ausländischen Studienbewerber hinsichtlich der Spracherfordernisse eine Zulassungsgewißheit vor der Einreise.
- Der Test führt zu einer Verkürzung des Vorstudienaufenthalts für den Ausländer in Deutschland, Selbstlernmaterialien, Fernsprachkurse und der Einsatz neuer Medien verbreitern und erleichtern die Spracherwerbsmöglichkeiten.

Die Vorüberlegungen sind relativ weit gediehen, und zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Beitrags steht das Projekt zur Ausschreibung an.

Der Vorstand des FaDaF wurde vom DAAD zur Mitarbeit an diesem Projekt eingeladen. Der Vorstand begrüßt und unterstützt die Bemühungen des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern und beteiligt sich in diesem Rahmen auch nach Kräften an der Einführung des TESTDAF. Die Mitarbeit des FaDaF steht dabei selbstverständlich unter der Prämisse, daß geeignete Regularien zur Überprüfung der Deutschkenntnisse ausländischer Studierender in der DSH-Rahmenordnung niedergelegt sind. Daher ist für uns die Aussage wichtig, daß der geplante TESTDAF sich an der DSH als Rahmen und Standard orientiert. Auch der TESTDAF muß also wie die DSH Hörverstehen, Leseverstehen, Schreibfertigkeit und mündliche Kommunikationsfähigkeit in hochschulnahen Kontexten überprüfen.

Von diesem Ansatz her ist zu fragen: Welche Erwartungen kann man an die Einführung eines solchen weltweit einsetzbaren deutschen Sprachtests knüpfen? Welche dieser Erwartungen sind realistisch, welche werden sich bei näherem Hinsehen als unberechtigt erweisen? Ich

1 Vgl. dazu die knappe Übersicht von Dietrich Eggers: »Erwartungen der Fächer und Fachbereiche an ausländische Studierende in sprachlicher Hinsicht«, *fadaf-aktuell* 4 (1996), 5–7.

versuche im folgenden, diese Fragen für einige wichtige Aspekte aus der Sicht des FaDaF zu beantworten.

1) Uneingeschränkt teilt der FaDaF-Vorstand die Auffassung, daß mit einem solchen Test die Möglichkeit der Selbsteinschätzung für Interessenten und der rechtzeitigen Planung von Fördermaßnahmen am künftigen Studienort verbessert werden.
2) Ebenso unstrittig ist die Forderung, daß ausländische Studienbewerber vor der Einreise die Gewißheit erhalten müssen, auch zum Studium zugelassen zu werden. Wie oben ausgeführt, sollte diese Zulassungsgewißheit jedoch nicht am Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse festgemacht werden. An vielen Hochschulen werden inzwischen Modelle erprobt, wie diese Sprachkenntnisse zum Teil auch noch studienbegleitend, jedenfalls aber bei vollgültigem Studierendenstatus erworben und nachgewiesen werden können.
3) Für sinnvoll halten wir es auch, potentiell in allen Ländern der Welt Sprachtests anzubieten, mit denen die für ein Studium ausreichenden Deutschkenntnisse nachgewiesen werden können. Zu fragen ist jedoch, ob es nicht der Transparenz und Klarheit der Information dienlicher gewesen wäre, die bereits vorhandenen Prüfungen – DSH an Universitäten im Ausland; Zentrale Oberstufenprüfung des Goethe-Instituts, Kleines Deutsches Sprachdiplom, Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – auszubauen, statt mit erheblichem finanziellem und organisatorischem Aufwand diesen Prüfungen eine fünfte an die Seite zu stellen. Es wird erheblicher Aufklärungsarbeit bedürfen, den ausländischen Partnern die Notwendigkeit dieser fünften Prüfung plausibel zu machen.
4) Der Wunsch, die Vorstudienzeit in Deutschland zu verkürzen, ist verständlich. Zu bedenken ist dabei jedoch einerseits die unter 2) angedeutete Möglichkeit, Teile des Spracherwerbsprozesses stärker als bisher in das Fachstudium zu integrieren, und zum anderen darf nicht übersehen werden, daß der Erwerb einer Fremdsprache im Heimatland beträchtlich viel mehr Zeit kostet als im Zielsprachenland. Die Vorbereitungszeit im Heimatland eingerechnet, wird also durch die Verlagerung des Spracherwerbs ins Heimatland die Gesamtstudiendauer eher verlängert als verkürzt.
5) Aus den oben genannten Gründen – eine Sprachprüfung darf nicht zur Steuerung der Zulassungszahlen mißbraucht werden – halten wir es nicht für sachgerecht, daß jede Hochschule, womöglich noch nach Fachrichtungen differenziert, die für eine Zulassung erforderliche Punktzahl selbst festlegt. Der Wettbewerb unter den Hochschulen um die besten und qualifiziertesten ausländischen Studierenden darf nicht darauf hinauslaufen, daß sie sich bei den sprachlichen Anforderungen gegenseitig unterbieten.
6) Die Differenzierung der erforderlichen Mindestpunktzahl je nach Studienfach beruht auf der Überlegung: Wer die Aufgaben zu einem Text zu 90% gelöst hat, ist für ein Philosophiestudium geeignet, wer sie nur zu 60% gelöst hat, ist zu einem Informatikstudium geeignet. Die Annahme, ein einziger Test könnte die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen unterschiedlicher Studienrichtungen skalar abbilden, ist unrealistisch. Sinnvoll wäre es sicherlich, nach Fächergruppen differenziert, unterschiedliche Tests anzubie-

ten. Das würde aber den organisatorischen Aufwand beträchtlich erhöhen und den Rahmen des TESTDAF-Projekts mit Sicherheit sprengen.

7) Sicherlich hat man bei der Konzeption des TESTDAF-Projekts auch die Möglichkeit im Blick gehabt, Kosten zu sparen. Die Erwartung, daß sich das Unternehmen nach einer gewissen Anlaufzeit durch Erhebung von Prüfungsgebühren eines Tages selbst tragen wird, erscheint aber sehr optimistisch. Zunächst einmal werden über mehrere Jahre hin erhebliche zusätzliche Kosten entstehen. Auch die Einsparungsmöglichkeiten durch maschinelle Auswertung dürfen nicht überschätzt werden. Wie die Studie von Michaela Perlmann-Balme (s. Anm. oben) zeigt, läßt sich mit den allein maschinell auswertbaren geschlossenen Prüfungsformen auf der Ebene der für ein akademisches Studium erforderlichen Sprachkenntnisse das Gültigkeitskriterium nicht erreichen.

8) Damit sind wir bei der m. E. entscheidenden Frage der Sicherung der Qualitätsstandards. Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich geworden sein, daß die Einhaltung der Gütekriterien keine eindimensionale Angelegenheit ist, sondern daß die Kriterien Zuverlässigkeit und Objektivität auf der einen Seite, Gültigkeit auf der anderen Seite in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Maschinell auswertbare Aufgaben scheiden zur Überprüfung der für ein Studium erforderlichen sprachlichen Kompetenz weitgehend aus. Wenn aber die für ein Studium konstitutiven sprachlichen Handlungen in Prüfungsaufgaben abgebildet werden sollen, müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, damit die Kriterien Zuverlässigkeit und Objektivität nicht zu kurz kommen. Unzweifelhaft ist das Prüfungsverfahren, wie es gegenwärtig auf der Grundlage der DSH-Rahmenordnung praktiziert wird, in dieser Hinsicht weiterhin *verbesserungsfähig und auch -bedürftig*. Die dezentrale Durchführung und Bewertung der Prüfung, für die es gute Gründe gibt, bedingt, daß die *regionale und überregionale Zusammenarbeit der Lehrgebiete und Studienkollegs* in dieser Hinsicht verstärkt wird. Dies betrifft insbesondere

   - die Einigung über Auswahlkriterien für geeignete Textvorlagen und Aufgabentypen,
   - die Verabredung von Bewertungsmaßstäben und Korrekturverfahren,
   - den Austausch von Prüfungsaufgaben einschließlich der Bewertungsschlüssel und einiger Musterkorrekturen,
   - die gemeinsame Erarbeitung von Musterprüfungen,
   - die gleichzeitige Durchführung der Prüfung an verschiedenen Orten mit den gleichen Aufgabenstellungen,
   - den gegenseitigen Besuch bei schriftlichen und mündlichen Prüfungen,
   - den Austausch von Prüfern und Korrektoren.

   Der FaDaF hat hierzu bereits mehrere Tagungen selbst veranstaltet und die Regionen ermuntert, diese Thematik auf Regionaltagungen weiter zu verfolgen. Er wird seine Anstrengungen in dieser Hinsicht fortsetzen.

Die genannten Arbeiten müssen mutatis mutandis für den geplanten TESTDAF jedoch ebenfalls geleistet werden: Auswahlkriterien, Bewertungsmaßstäbe, Korrekturverfahren müssen erarbeitet und abgestimmt werden, Prüfer und Korrektoren müssen vorbereitet und

kontinuierlich geschult werden. Nur wenn die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, könnte sich hier mittelfristig ein Prä für eine zentrale TESTDAF-Institution ergeben.

Der große und unschätzbare Vorteil des derzeitigen dezentralen DSH-Prüfungsverfahrens liegt aber darin, daß die Überprüfung von erfahrenen und engagierten Sprachlehrerinnen und -lehrern vorgenommen wird, die

- die Studiensituation in den verschiedenen Fachbereichen überblicken,
- regelmäßige Rückmeldungen aus den Fachbereichen über die sprachlichen Fertigkeiten und Defizite ausländischer Studierender erhalten
- die Kandidatinnen und Kandidaten großenteils aus prüfungsvorbereitenden Kursen kennen
- in der Prüfung nicht nur fertige Endprodukte zur Korrektur vorgelegt bekommen, sondern den Entstehungsprozeß von Textproduktionen z. B. anhand der Notizen und der Reparaturhandlungen mit überblicken oder in der mündlichen Prüfung die gesamte Kommunikationssituation beurteilen und nicht nur eine Tonbandaufzeichnung.

Um im Bild zu bleiben: Die Diagnoseklinik TESTDAF ersetzt nicht den erfahrenen Arzt, der die Gesamtpersönlichkeit und die Gesamtsituation berücksichtigt, um dem Kandidaten eine optimale Förderung angedeihen zu lassen.

Berichte

Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache für Lehramtskandidaten der Universität Barcelona

(Roland Grätz und Georg Dietrich, Barcelona)

Die PV-Arbeit des Goethe-Instituts Barcelona betreut in seinem Arbeitsgebiet gegenwärtig ca. 950 DaF-Lehrer an privaten und staatlichen Schulen. Von den ca. 200 Lehrern an den staatlichen Schulen haben eine große Zahl an Fortbildungsseminaren, die das GI in Zusammenarbeit mit der Landesregierung seit fünf Jahren durchführt, teilgenommen. Dabei handelt es sich vor allem um Lehrer, die ursprünglich andere Fächer unterrichteten, aber auf Grund der stetig steigenden Nachfrage nach Deutsch zu DaF-Lehrern umgeschult wurden. Da die Landesregierung auf diese Weise der Nachfrage nachkommen konnte, ohne neue Stellen auszuschreiben, konnte Deutsch diese weite Verbreitung als freies Wahlfach finden. Der tatsächliche Bedarf nach DaF an Sekundarschulen konnte so deutlich aufgezeigt werden.

Durch die Schulreform (ESO) ist es seit 1997 erstmalig möglich, eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach an Schulen einzuführen. Gleichzeitig besteht die Tendenz, früher mit Deutsch zu beginnen, an wenigen Schulen bereits in der Primarstufe. Durch diese Entwicklung werden auch in Zukunft mehr DaF-Lehrer benötigt, die eine entsprechende Ausbildung durchlaufen haben. Allerdings findet eine geregelte Lehrerausbildung durch staatliche oder universitäre Institutionen bisher nur in Ansätzen statt. Diese Tatsache führte dazu, daß die umgeschulten DaF Lehrer – größtenteils keine ausgebildeten Germanisten – zwar defizitäre Sprachkenntnisse besitzen, andererseits aber z. T. durch unsere Fortbildungsmaßnahmen didaktisch-methodisch besser gebildet sind als Absolventen der Germanistik.

Um diesen Nachteil für die Universitätsabsolventen auszugleichen und damit der wachsenden Bedeutung von DaF in den Schulen Rechnung zu tragen, aber gleichzeitig die politisch Verantwortlichen in den Bildungsbehörden zu motivieren, neue Deutschlehrerstellen zu schaffen, entstand das Projekt, mit der Universität Barcelona bei der Ausbildung zukünftiger Lehramtskandidaten zu kooperieren.

Nach intensiven Vorgesprächen mit der Leiterin der Abteilung Germanistische Philologie der Universität boten wir für das Wintersemester 96/97 den Studenten des vierten Studienjahres folgende Veranstaltungen an:

Der Leiter der Sprachabteilung führte ein zweistündiges wöchentliches Seminar »Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache« an der Universität durch, in dem die Geschichte des Fachs und seiner Methoden, die Grundlagen der Terminologie und des Fremdsprachenunterrichts, sowie zielgruppenspezifische Lernzielorientierung und Lernwegdefinitionen im Mittelpunkt standen.

Da die 13 Studentinnen zwar in den Bezugswissenschaften Literaturgeschichte und Linguistik vorgebildet waren, aber im Fach DaF kaum Vorwissen vorhanden war, mußte das Ziel dieser Vorlesung sich auf die Einführung und den Überblick

über die theoretischen Voraussetzungen des DaF-Unterrichts beschränken. Um »creditos« (vergleichbar mit den »Scheinen« an deutschen Universitäten) zu erhalten, unterzogen sich die Teilnehmer einer dreistündigen Abschlußklausur.
Parallel dazu wurde ein Hospitationskurs (4 Unterrichtseinheiten pro Woche) am Goethe-Institut für diese Studenten eingerichtet, bei dem sie einmal pro Woche in einer GI Klasse (Lehrbuch *Moment mal!*) hospitieren konnten. Ein in der Lehrerausbildung erfahrener Kollege führte diesen Kurs durch. Auf Grund der räumlichen Gegebenheiten konnten nur 8 Teilnehmerinnen für eine Hospitationsklasse mit 12 Lernern zugelassen werden.
Die Gruppe der Hospitantinnen bestand aus acht Studentinnen, von denen zwei (Erasmus-Stipendiatinnen) aus Österreich stammten, und eine Studentin aus Gera, die zu einem Gastsemester in Barcelona war. Die übrigen fünf Teilnehmerinnen waren Katalaninnen – eine davon bilingual – mit keinen oder wenig Unterrichtserfahrungen. Die Hospitantinnen trugen das Konzept und den Kurs sehr kreativ, kritisch und motiviert.
Die Hospitationsstunden wurden jeweils in einer Vorbesprechung von 30 Minuten durchgegangen und Beobachtungsaufträge anhand von selbst gewählten Schwerpunkten oder Beobachtungsbögen vereinbart. In der anschließenden Nachbesprechung wurden die Beobachtungen vorgestellt, gemeinsam diskutiert, die gesehene Stunde bewertet und daraus Vorschläge für die nächste Stunde entwickelt, die der Kursleiter oder – in Unterrichtsversuchen – die Hospitantinnen dann umzusetzen versuchten.
Begleitend hierzu erhielten die Teilnehmer zur Vor- und Nachbereitung eine Reihe kurzer theoretischer Schriften, die sich auf das Thema der gegenwärtigen praktischen Arbeit bezogen und die ebenfalls in den Nachbesprechungen der Stunden einbezogen wurden.

Das freie Beobachten der ersten drei Stunden (à 90 Minuten) diente zum gegenseitigen Kennenlernen und sollte den zukünftigen Lehrerinnen den Grundgedanken der Ausbildung vermitteln, daß Unterrichten und Lernen Prozesse sind, die täglich neu und anders verlaufen, und daß Unterricht beschrieben und bewertet werden kann, wenn das Urteil didaktisch und methodisch begründet ist. Erst in der gemeinsamen Reflexion der vielfältigen und unterschiedlichen Bedingungen didaktischen Handelns entstehen begründete Lehrziele und legitimierbare methodische Schritte.

Im Verlauf der Hospitationsstunden ging es immer gezielter um die Entwicklung eines Kriterienkatalogs, wann welcher Unterricht wie zu beurteilen sei. Es ergab sich, daß die anfängliche Sicherheit, den gesehenen Unterricht gut erkannt zu haben, zunehmendem Fragen wich. Ziel war es, den Blick für das Unterrichtsgeschehen zu schärfen. Dieser Ansatz erwies sich insofern als richtig, als bei den letzten Besprechungen fast nur noch unterrichtliche Problemfelder in den Nachbesprechungen aufgeworfen und gemeinsam Lösungen und Antworten gesucht wurden, die stets kreative und produktive neue Wege wiesen.

Zeitpunkt und Inhalt der Unterrichtsversuche wurden weitgehend von den Hospitantinnen selbst gewählt und geplant. Zwei zu weit vom Lernniveau entfernte und der Lerngruppe auch methodisch nicht angemessene, weil sprachlich überfordernde Ideen wurden abgeändert, alle anderen jeweils in zusätzlichen Einzelbesprechungen vorbereitet und in der Klasse durchgeführt. Es zeigte sich, daß die Einschätzung und Berücksichtigung der sprachlichen Progressionsstufe der Ler-

ner eine besondere Schwierigkeit für die Lehramtsstudenten darstellte.
Die Versuche gelangen mit einer Ausnahme alle gut bis sehr gut. Die Nachbesprechungen erfolgten stets nach dem gleichen Ritual: Die Probandin faßte zunächst die eigenen Eindrücke und Empfindungen zusammen und die Gruppe fragte anschließend nach einzelnen Aspekten oder bestimmten Beobachtungen. Globale Aussagen und Beurteilungen wurden so vermieden. Im Anschluß an die Stundenbesprechungen mußten Vorschläge für die Stunde so entwickelt werden, als würde man sie nochmals halten, und Planungen für die Weiterarbeit in den nächsten Stunden wurden entwickelt. So ergab sich z. B. aus der Beobachtung unklarer Arbeitsanweisungen das Nachdenken über Lehrersprache, aus der Kritik an einem zu langen Frontalunterricht der Vorschlag zu Rollenspielen, aus monotonen Übungsphasen der Versuch, verschiedene Medien einzusetzen.
Die Berichte der Teilnehmer über den Verlauf und die gemachten Erfahrungen zeigen, daß das von uns angestrebte Ziel, das Fach DaF für zukünftige Lehrer in Theorie und Praxis zu umreißen, weitgehend erreicht wurde. Die Kombination von Theorie und Anwendung hat den Teilnehmern sehr deutlich gezeigt, daß die Kongruenz der beiden Bereiche zwar nur partiell besteht, gleichzeitig aber ein Begreifen der Praxis nur auf dem Hintergrund theoretischen Wissens möglich ist, wie auch vice versa, was zwar als Binsenweisheit gilt, aber erst im tatsächlichen Kontrast evident werden kann, wie dies in unserem Verfahren geschehen ist.
Selbstverständlich kann hierbei, so positiv die Teilnehmer auch ihren Lernzuwachs beurteilt haben, nicht von einer Ausbildung gesprochen werden, dafür waren weder der zur Verfügung stehende Zeitrahmen, noch die Intensität der Maßnahme ausreichend, zumal es sich bei der beobachteten Lernergruppe um Erwachsene zwischen 22 und 25 Jahren gehandelt hat, also nicht um die originäre Zielgruppe der Schüler an Sekundarschulen. Für die Zukunft könnte eine Optimierung der Praxisnähe dadurch erreicht werden, daß der praktische Teil an einer Schule durchgeführt wird.
Die Ergebnisse der Klausur, des Hospitationskurses und die Reaktionen der Teilnehmer bestärkten uns darin, diesen Weg zu verfolgen, sofern die Universität mit uns weiter kooperieren will, worauf alles hindeutet.
Im Anhang sind einige Ausschnitte der Hospitantenberichte abgedruckt, die ausschließlich wegen ihres Umfangs nicht zur Gänze abgedruckt werden können.

»Während wir am Donnerstag Theoretisches über die Geschichte des DaF-Unterrichts, über Lehrbücher, Stundenvorbereitung, Lernziele, Methoden, etc. erfuhren und diskutierten, erlebten wir am Freitag die alltägliche Umsetzung dieser Theorien im Unterricht. Oft sahen wir dabei, wie Theorie und Praxis auseinander liegen können.« (Janina Sollmann, Erasmus-Stipendiatin)

»In der Unterrichtseinheit, die ich alleine durchführte, fühlte ich mich mit den Schülern wie zu Hause. Es war nur kompliziert, bis ich ein Video fand, das auch dem Niveau angemessen war. Die Nachbereitungen waren meistens anstrengend, aber interessant und produktiv.« (Anna Brendemühl)

»Man kann durch Beobachtung so viel lernen […] Ich hätte nie gedacht, daß der Unterschied zwischen Lehren und gelehrt werden so groß wäre […] Das Wichtigste und Positivste, was ich von dem ganzen Projekt bekommen habe: Viele neue Ideen und viele Fragen! Hoffentlich finde ich irgendwann Antworten …« (Clara Matas Vidal)

»Diese Erfahrung ist für mich sehr interessant gewesen und ich danke herzlich dem Goethe-Institut von Barcelona für diese Gelegenheit. Ich habe, als Lehrerin, die versucht, die deutsche Sprache zu lehren, bei

Ronald Grätz viel gelernt und danke ihm vielmals für seine Unterstützung.« (Margarita Caballe Godia)

»Mir persönlich ist die Kombination von Hospitationskurs und Vorlesung sehr entgegengekommen und ich habe viel profitiert. Ich glaube, daß der Versuch, Studenten der Universität im Goethe-Institut hospitieren zu lassen, voll und ganz gelungen ist, und ich hoffe, daß dies auch in Zukunft auch für andere Studenten möglich ist.« (Alexandra Berger-Vogel, Erasmus-Stipendiatin, Wien)

Rahmenplan für die methodisch-didaktische Ausbildung der Hospitanten im G1-Kurs 1996/1997

Bereich	Thema	Anmerkung	Vorlesung/Hospitat.
Inhalte	Leseverständnis	WS-Arbeit	*Hospitation*
	Hörverständnis	dito	*Hospitation*
	Sprechen	dito	*Hospitation*
	Schreiben	dito	*Hospitation*
	Grammatik	Vermittlung / Funktion	*Vorlesung/Hospitation*
	Landeskunde	Fremdes wahrnehmen	*Vorlesung*
Vermittlung	Fehleranalyse	Bedeutung von Fehlern	*Vorlesung*
	Fehlerkorrektur	Korrekturverhalten	*Vorlesung*
	Lehrwerkanalyse	Defizitprofil	*Vorlesung*
	Materialerstellung	Lernen mit Mitteln	*Hospitation*
	Lehrerverhalten	Selbstbeobachtung	*Vorlesung/Hospitation*
	Lern- / Leistungskontrolle	Aufgabentypologie	
	Medien	Einsatzmöglichkeiten	*Hospitation*
	Textarbeit	Textsorten	*Hospitation*
	Übungsformen	Gegenstand und Ziel	*Hospitation*
	Unterrichtskommunikation	L-S-Kommunikation	*Vorlesung*
	Sozialformen	Gruppenarbeit	*Vorlesung/Hospitation*
	Unterrichtsbeobachtung	Beobachtungskriterien	*Hospitation*
	Unterrichtsplanung	Lehrziele / Phasen	*Vorlesung/Hospitation*
Theorie	Lernpsychologie	Zielgruppe	*Vorlesung*
	Lernen zu lehren	Arbeitstechniken	
	Lernen zu lernen	Lernförderung	
	Fremdsprachenlernprozesse	Sprachlehrforschung	*Vorlesung*
	Methoden des DaF-U	Methodengeschichte	*Vorlesung*

Asiatische Germanistentagung »Literatur im multimedialen Zeitalter – Neue Perspektiven der Germanistik in Asien« in Seoul/Südkorea[1]

(Sylvia Bräsel, Sofia, Köln/Erfurt)

Auf Initiative der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik (KGG) fand vom 25. bis 28. August 1997 in Seoul die erste »Asiatische Germanistentagung« statt. 205 Teilnehmer aus neun Ländern (Korea, China, Indien, Japan, Mongolei, Taiwan, Thailand, Australien, Deutschland) waren der Einladung gefolgt und in das optimale Konferenzbedingungen bietende Seoul Education & Culture Center am Rande der koreanischen Metropole gekommen. Die Tagung bewies auf eigene Weise das lebendige Interesse wie die drängende Notwendigkeit einer solchen Zusammenkunft mit Blick auf das nächste Jahrtausend. Die Veranstalter trugen zudem durch eine reibungslose Organisation maßgeblich zum Gelingen des Treffens bei.

Mit der Tagung wurde zugleich an Traditionen des wissenschaftlichen Austausches angeknüpft, die sich in den letzten zehn Jahren im ostasiatischen Raum herausgebildet haben. In dem Sinne verwies Herr Prof. Dr. Young-Suck Koh, Präsident der KGG, auch auf allgemein relevante Herausforderungen, vor der die Germanistik im gegenwärtigen Gesellschaftsgefüge zwischen Ost und West stehe. »Durch die Tagung möchten wir vor allem die Beziehung zwischen asiatischen Wissenschaftlern intensivieren und über neue Aspekte und Herausforderungen der Germanistik im Zuge der Globalisierung und der sich formierenden Medien- und Informationsgesellschaft diskutieren«, betonte Prof. Koh in seinem Grußwort.

In den vier Konferenztagen wurden sechs Plenarreferate und insgesamt 64 Vorträge in den sechs ausgeschriebenen Sektionen (1. Neue Medien und Literatur, 2. Übersetzung und interkulturelle Kommunikation, 3. Linguistik: Kontrastive Sprachforschung in Asien, 4. Deutsch als Fremdsprache, 5. Literatur aus der Perspektive der Jahrtausendwende, 6. Literaturtheorien und ihre Aufnahme in Asien) unter der gesetzten Dachthematik gehalten.

Eröffnet wurde die Reihe der Plenarvorträge durch Prof. Dr. Joachim Paech von der Universität Konstanz. Seine theoretisch fundierten und stringent dargelegten Ausführungen »Literatur in den Medien« gingen von den Vorgaben der Konferenz aus. Indem »der Ort der Literatur in den Medien« zum Ausgangspunkt der Untersuchungen wurde, war es möglich, sowohl historische Exkurse zum Wechselspiel von Literatur und Medien (wie zum Beispiel im Expressionismus) wie auch gegenwärtige Diskurse zur multimedialen Erweiterung und Transformierung des Literarischen anzusprechen. Mit der historischen Dimension im Hinterkopf konnten des weiteren Leitbegriffe wie Werk, Text, Medium eine Diskussion und Definition erfahren, die über praktische Beispiele in Anschaulichkeit im Wortsinn einzumünden vermochten. Dabei ließ Paech den auch auf der Tagung zu hörenden »Unkenrufen« zum Trotz nie einen Zweifel daran, daß »weder vom Ende noch vom Verfall oder von der

1 Die Verfasserin möchte darauf verweisen, daß zur o.g. Tagung in Seoul von der Koreanischen Gesellschaft für Germanistik (KGG) ein Protokollband herausgegeben wird. Dort werden alle Referate verzeichnet sein.

Auflösung der Literatur in den Medien« zu sprechen sei.
Diesem Beziehungsgefüge von neuen Medien und Literatur wandte sich aus der Sicht des Literaturkritikers auch Prof. Dr. Jörg Drews (Universität Bielefeld) in seinem Plenarreferat zu. Brillant wurde in einem rhetorisch gekonnten Vortrag pauschalisierenden Vereinfachungen auf den Grund gegangen und damit ein Medienheilsglaube entweiht, der dem Fehlschluß folgt, daß Rang bzw. Erfolg garantiert seien, wenn man dem »medial jeweils Neuesten nachhechelt«. Damit stellte er die Frage nach der produktiven und spezifischen Einbindung von Medien in Literatur und brachte zugleich die Verantwortung (des Autors) als zentrale Kategorie ins Gespräch. Wenn Drews auffordert, »zu bestimmen, was zu den unantastbaren Besonderheiten der Literatur zu einem gegebenen Zeitpunkt gehört«, spricht er sich letztlich gegen eine Verwechslung von »Freiheit und planloser Freiheit, zwischen der Notwendigkeit etwas zu machen, und der Meinung, bloß weil man es machen könne, müsse man es auch machen« aus.
Bereits an dieser Stelle wurde deutlich, daß die Thematik der Tagung in einem größeren Kontext aufgeht. Das Mediale ist Reflex auf Bedürfnisse wie Anforderungen einer zunehmend globalen Welt. Diese »Vernetzung« muß jedoch wirklich durch den Kopf des Menschen und dort in komplexes Denken, Problembewußtsein und daraus erwachsende Strategien produktiv umgesetzt werden. Hier beginnt die Lebendigkeit der Globalisierung über eine Technisierung hinaus. Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation, zur kontrastiven Kulturwissenschaft, die zur doppelten Kulturhandlungskompetenz führen und interdisziplinäre Studien praxisorientiert einbeziehen, könnten wohl in Zukunft neue Dimensionen für die Geisteswissenschaft Germanistik eröffnen. Hier liegen sichtbar notwendige neue Aufgabenfelder, die aus der Realität erwachsen und in Seminarbeiträgen wie Tagungsdiskussionen vorgeschlagen bzw. berechtigt angemahnt wurden. Nicht zuletzt kann auf diese Weise »konstruktiven Übervereinfachungen« (Baring), wie sie zum Beispiel Huntington instrumentalisiert, entgegnet werden.
Der dritte von deutscher Seite auf dieser asiatischen Tagung gehaltene Plenarvortrag von Prof. Dr. Wilhelm Voßkamp (Universität Köln) läßt sich in gewisser Weise als übergreifende gedankliche Weiterführung des koreanischen Plenarvortrages von Prof. Dr. Kwang-Kyu Kim (Hanyang Universität Seoul) lesen. Voßkamps Thema »Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaften« und Kims konkrete Ausführungen zum »Einfluß der deutschsprachigen Literatur auf zeitgenössische koreanische Autoren« korrespondieren zumindest in einer Reihe von Beobachtungen bzw. daraus resultierenden Fragestellungen. Wenn Voßkamp von einer Annäherung beider o. g. Komponenten durch eine »Öffnung und Erweiterung der Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur gegenüber den kulturwissenschaftlichen Nachbardisziplinen« spricht, dann sind wir bei Anforderungen an Interdisziplinarität und damit Einbindung einer fundierten Kulturanthropologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft etc. angelangt, die sich nicht in Versuchen einer Abgrenzung – statt Integration – erschöpfen sollten. Kims Darlegungen am Beispiel von nachweislichen Rezeptionsmustern deutscher Literatur und Autoren in Korea belegen auch, daß »Literatur als Phänomen kultureller Selbstwahrnehmung bedarf« (Voßkamp) und damit der o. g. Analyse. Wenn Texte als »Formen des individuellen und kollektiven Wahrnehmens von Welt« (Voßkamp) definiert

werden, so steht damit auch die Frage der kulturellen Selbstwahrnehmung über Literatur in den einzelnen Kulturen zur Debatte. In dem Sinne wurde in den Diskussionen von Teilnehmern aus verschiedenen Ländern ein Kulturaustausch eingefordert, der keine »Einbahnstraße« bleibt. Wohl nicht ohne Grund beendete der japanische Germanist und literarische Übersetzer Prof. Dr. Kazuo Hosaka sein in der Sektion 2 gehaltenes Referat zur Aufnahme der europäischen Kultur in Japan mit der Schlußfolgerung, daß zum Austausch der deutschen und asiatischen Kultur nicht nur die Bereitschaft der asiatischen Seite, sondern auch die der deutschen Seite erforderlich sei. Das schließt wiederum den Kreis zu Einsichten und Aufgaben, die aus dem Plenarreferat von Kim weitergedacht werden könnten. Zumindest wäre nach den Gründen zu fragen, die die Auswahl, Beliebtheit bzw. Vorbildwirkung bestimmter deutschsprachiger Autoren in Korea in einer bestimmten Zeit, Situation etc. bedingten. Hier sollte nicht ausgelassen werden, inwieweit eigene Probleme, Wünsche etc. die Übertragung aus dem Deutschen trugen bzw. zu »Deutungsmodellen von Gesellschaft und Geschichte« (Voßkamp) wurden. Das heißt in der Konsequenz auch, daß nicht unbedingt einem Rezeptionsansatz der Ausgangskultur gefolgt werden muß, wenn literarische Texte als Medien des »kommunikativen wie des kulturellen Gedächtnisses« (Voßkamp) definiert werden. Diese Überlegungen lassen zudem einen Rückschluß auf die Aufnahme asiatischer Kunst und Literatur im deutschsprachigen Raum zu, die folgerichtig ebenfalls nicht der Rezeptionserwartung der Ausgangskultur im Bezug auf ein konkretes Werk entsprechen muß.

Diese Problemstellungen bzw. darauf aufbauende Fragen wurden insbesondere in der Sektion 2 thematisiert und in der Sektion 5 zum Teil spezifisch eingebracht. Überhaupt kann von einer Wechselwirkung zwischen den Sektionen gesprochen werden, wobei sich die gemeinsamen Interessenschwerpunkte der vertretenen Länder vorrangig bei den Sektionen 2, 3, 4 und teilweise 5 ausmachen lassen.

In dem Sinne ist es wohl legitim, vorgetragene Überlegungen aus verschiedenen Sektionen unter übergreifenden Problemstellungen zu bündeln. Auffällig wird hierbei die verstärkte Beachtung von Themenkomplexen, die »über die Grenze der nationalliterarischen Problemstellung und der normativen Autonomieästhetik hinausgehen«, eben weil das »gegenwärtige kulturelle Leben […] durch mannigfaltige interkulturelle Impulse und globale komplexe Probleme bestimmt« ist. »Eine nationale Philologie, die sich nur mit der schönen Literatur und Sprache einer Nation befaßt, um ihre geistige und kulturelle Identität zu kultivieren, kann nämlich heutzutage ihrer eigenen Zielsetzung schwer gerecht werden.« Diese Feststellung traf die junge koreanische Professorin Sun-Mi Tak in ihrem Referat, das eine kulturanthropologische Perspektive als Neuorientierung ins Gespräch bringen möchte und den Versuch einer transkulturellen literaturwissenschaftlichen Frauenforschung unternimmt.

Die Hinwendung zu sogenannten »anthropologischen Grundkonstanten« (Ramin) – ich möchte es mit Fühmann poetischer »Menschheitsmuster« nennen –, die sowohl aufschlußreiche Untersuchungen zu kulturspezifischen Unterschieden wie zu Gemeinsamkeiten der Kulturen (was oft zu wenig beachtet wird) zulassen, zeichnen sich immer stärker als interdisziplinär zu bearbeitende Forschungs- und Lehrgegenstände ab. So ging zum Beispiel Frau Prof. Dr. Young-Ae Chon von der Nationaluniversität in

Seoul mit bestechender Textkenntnis einfühlsam und engagiert der Frage künstlerischer Existenz- und Wirkungsmöglichkeit in den Zeiten am Beispiel der Künstlergedichte Goethes nach. Auch hier ließe sich ein Kreis zum Plenarvortrag von Drews interkulturell- anregend schließen.

Der Waage – einem Symbol der Gerechtigkeit – wandte sich Prof. Dr. Jhy-Wey Shieh aus Taiwan in seinem interdisziplinär wie kulturkontrastiv angelegten Beitrag zu, der zugleich aus der Sprachform heraus damit verbundene Macht- und Manipulationsstrategien ins Gespräch brachte. Prof. Dr. Maoping Wei beschäftigte sich mit der Rezeption von G. Eich in China, Prof. Dr. Syng-Sup Yom (Taegu) mit dem Glücksstreben bzw. der Faustschen Vision aus heutiger Sicht und Frau Dr. Eun-Soo Jang (Korea) stellte die Medea-Gestalt und Tradition in ein asiatisch-europäisches Spannungsfeld.

Eine durchdachte Studie zu Fragen von Kunst – Macht – Verantwortung, die sich mit Kenntnis und feinem Gefühl für Differenzierungen gegen generalisierende Bewertung wendet und eine sachbezogene wie historisch-kritische Interpretation anregt, brachte der junge koreanische Germanist Dr. Schoro Pak zum Thema »Forschung über die DDR-Literatur nach der Vereinigung« in die deutsch-deutsche Debatte aus asiatischer Distanz ein.

Mit Beziehungsgefügen bzw. Wechselwirkungen zwischen Eigen- und Fremdkultur beschäftigten sich u. a. die Beiträge von Frau Prof. Dr. Rekha V. Rajan (Indien), Dr. Imamura Takeshi (Japan) und Dr. Yo-Song Park (Korea) aus dem Blickwinkel der Übersetzer-Tätigkeit. Der Projektion des Eigenen in das Fremde wie einer historisch-gewachsenen und bedingten interkulturellen Erfahrung in einer Gratwanderung zwischen eingefahrenen Klischees und komparativer Kompetenz gingen Frau Prof. Dr. Hae-In Hwang (»Asiatische Anschauungen in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts«), Prof. Dr. Mingqin Guo (»Deutsche Literatur und ihre Aufnahme in China«) und Dr. Sylvia Bräsel (»Korea in deutschen Reisebeschreibungen der Jahrhundertwende«) nach. In den Diskussionen bestätigte sich, daß neben der konkreten historischen Dimension übergreifende aktuelle Probleme mitgedacht werden müssen, die in eine interdisziplinäre Betrachtung zu gegenwärtigen Anforderungen an einen produktiven Dialog der Kulturen einmünden sollten. Damit wird sowohl Wissen um die jeweilige Mentalität und (Alltags)realität gewichtig, wie andererseits Wertorientierungen der entsprechenden Kultur berührt werden.

Dabei bleibt anzumerken, daß eine Vielzahl von konzeptionellen Fragestellungen und interdisziplinären Überlegungen (quer durch die Sektionen 1 bis 6 hindurch), die auf der Tagung geäußert wurden, wohl als Reaktion auf den umfassenden sozio-kulturellen Wandel, der mit der Globalisierung des Marktes, einer entsprechenden Informationsverteilung und einer zunehmenden Effizienzforderung der jeweiligen Gesellschaft verbunden ist, angesehen werden können.

Die vorrangig in der Sektion Deutsch als Fremdsprache gehaltenen Referate belegen diese Feststellung auf praktisch-konkrete Weise. So beschäftigte sich Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann (Japan) mit den Auswirkungen der Konfrontation verschiedener kultureller Traditionen auf die Qualität der Interaktion im Unterricht. Damit wurden Fragen der Eigen- und Fremdkultur in der Fremdsprachenausbildung bis hin zu divergierenden Lehr- und Lerntraditionen und alltagskulturellen Verständigungsproblemen problematisiert, die Prof. Masako Sugitani als Herausforderung für die Deutschlehrerausbildung in Japan mit dem Ziel der Förderung einer »kulturreflexiven

Haltung« weiterführte. Die Darlegungen von Prof. Jen-Te Chen (Taiwan) und Prof. Yinbao Wang (China), die sich in diesem Kontext mit Beobachtungen aus dem Lehralltag zu Wort meldeten, können als Ergänzung der überzeugenden empirischen Studie zu japanischen Deutschlehrwerken von Prof. Susanna Slivensky gesehen werden. Ihre Thesen zur regionalen Lehrwerkforschung nehmen den angesagten Reformprozeß der Germanistik als Ausgangspunkt für klare Vorschläge, die daraus für Lehr- und Lernziele wie damit verbundene Fragen des Curriculums abzuleiten sind. Lehrwerkentwicklung und Tendenzen der Fachentwicklung DaF werden auf diese Weise in einem übergreifenden Kontext globaler Erfordernisse handhabbar.

Interdisziplinär und orientiert an den Praxiserfordernissen im DaF-Bereich präsentierten sich auch die in der Sektion 1 gehaltenen Vorträge von Prof. Dr. Gerhard Fischer (UNSW, Australien) und Prof. Dr. Keiko Yamane aus Japan. Während Fischer im Sinne von Drews auf die Herausarbeitung des Spezifischen von Kunst über die »lebendige Körperlichkeit« der Theaterarbeit setzt und damit auch direkte Kommunikationserfahrung im einem interkulturellen Raum anstrebt, folgt Yamane stärker den neuen medialen Herausforderungen in Anlehnung an Paech, die er am Beispiel der Fähigkeitsentwicklung über multimediale Lehrmittel demonstrierte.

Den Bogen zu neuen Anforderungen an die Germanistik schlugen auch die komparatistisch ausgerichteten Beiträge von Dr. Ihmku Kim (Korea) und Prof. Liu Chunde (China), die in der Sektion 6 diskutiert wurden.

Einblicke in die Bedeutung der deutschen Sprache in Zentralasien – die nicht ausgeklammert werden sollten auf einer asiatischen Tagung – vermittelte der Vortrag von Prof. Dr. H.-R. Fluck, der im Auftrag des Mongolischen Deutschlehrerverbandes sprach. Hier wie in den ehemaligen asiatischen Sowjetrepubliken erfreut sich das Deutsche einer regen Nachfrage als Handels- und Verkehrssprache und präsentiert sich somit als »Sprache der Begegnung«, die im zentralasiatischen Raum einen neuen Gebrauchswert erhalten hat. Hier könnten für weitreichende Überlegungen zur Entwicklung des Fachgebietes in den nächsten Jahren sowohl Interessen von ostasiatischer Seite wie aus Deutschland zu(sammen)wachsen.

Die solide vertretene Linguistik wandte sich in der Sektion 3 wissenschaftstheoretischen und insbesondere sprachkontrastiven Themen zu. Hier wären u. a. die fundierten Beiträge von Prof. Dr. Min-Haeng Lee (Yonsei Universität Seoul) zur Universalgrammatik bzw. die kontrastiven Analysen von Frau Prof. Dr. Kwang-Sook Lee (Nationaluniversität Seoul) und Prof. Anek Kimsuvan (Thailand) zu nennen. Mit kontrastiven Beobachtungen zur Alltagssprache bzw. Fachsprache, die für die Auslotung eines sozio-kulturellen Umfeldes bis hin zur interkulturellen Handlungskompetenz von Bedeutung sind, setzten sich die Referate von Prof. Yoshihiro Koga (Japan) und Prof. Dr. Jianhua Zhu (China) auseinander.

Die Tendenz zur Orientierung an praktischen Erfordernissen belegen auch die Vorträge von Prof. Dr. Myung-Soon Hong (KAIST, Korea), Dr. Tschong-Young Kim und Prof. Regine Choi (Korea). So kommt Choi bei ihrer Untersuchung »Kulturunterschiede als Quelle semantischer Fehler bei koreanischen Deutsch-Lernern« zu einem nicht nur für Sprachwissenschaftler interessanten Ergebnis. Von einem anthropologischen Ansatz ausgehend legte sie dar, daß semantische Fehler oft durch den anderen sozio-kulturellen Hintergrund der Lerner bedingt sind – und damit eine Fehlerbe-

sprechung auch kontextuelle Landeskunde umfassen sollte. Damit spiegeln solche Fehler – über einen längeren Zeitraum analysiert – auch Veränderungen innerhalb der Kulturen wider.
In den Gesprächen wurde berechtigt eine stärkere (fächerübergreifende) Zusammenarbeit von deutschen und asiatischen Wissenschaftlern zur Profilierung des Faches gemäß den neuen Anforderungen (z. B. im Dienstleistungsbereich) artikuliert. Auch ein Plenarvortrag zu diesen Problemstellungen wurde in diesem Rahmen als sinnvoll erachtet.
Neben der Versicherung des Bestehenden projizierte sich der Wunsch nach »lebendiger Selbsterneuerung« (Young-Suck Koh) wie Neuorientierung der Germanistik auch indirekt in der Präsentation des Gegenstandes. So hielt Prof. Dr. Yukiteru Hosoya (Universität Osaka) den übrigens einzigen sprachwissenschaftlichen Plenarvortrag vom Computer aus und vom Computer auf eine Leinwand übertragen. Sein Thema »Sprachwissenschaft im multimedialen Zeitalter« wurde auf diese Weise als Möglichkeit des objektiven Erfassens sprachwissenschaftlicher Sachverhalte über dafür erstellte Computerprogramme praktisch nachvollziehbar. Besonders ein mobiler Unterricht für Studenten vom Computer via Internet wird damit angestrebt. Recherchen, der Aufbau von Texten wie automatische Übersetzungen könnten einige Einsatzschwerpunkte bilden, die zudem signalisieren, daß Computerlinguistik und Sprachwissenschaft im multimedialen Zeitalter keine Gegensätze sein müssen.
Leider blieb nicht genug Raum, angesprochene Probleme – wie das der automatischen Übersetzung – auszudiskutieren. Jedoch berührte Marcus Hernig (Ruhr-Universität Bochum / Universität Nanjing) in seinem in der Sektion 2 gehaltenen durchdachten Referat »Interkulturelle Germanistik in der VR China. Zum Aufbau von Kulturwissen« unter anderem Vorzeichen die Thematik. So weist Hernig u. a. darauf hin, daß eine »angemessene Übersetzungsleistung oft grundlegendes Hintergrundwissen in beiden Kulturen« abverlangt. Andererseits macht er mit Bezug auf Geißner und Bolten deutlich, daß es um mehr als Sprachenlernen oder Beschäftigung mit schöngeistiger Literatur an sich gehen muß – nämlich um »kritische Mündigkeit in Prozessen rhetorischer Kommunikation für Prozesse rhetorischer Kommunikation«.
Hier setzte der letzte Plenarvortrag der Tagung an, der von Prof. Dr. Huang Guozhen von der Beijing Foreign Studies University zur Thematik »Die Germanistik in China – eine Wissenschaftsdisziplin am Kreuzweg mit dem Blick in das 21. Jahrhundert« gehalten wurde. Ausgehend von den neuen Herausforderungen an die Germanistik begründete Huang die Änderung der Lehrinhalte seit Beginn der 90er Jahre in China in Richtung einer verstärkten Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern. Dabei bewertete er das Ende der Konfrontation als Möglichkeit einer Umorientierung wie die fortschreitende Globalisierung als Notwendigkeit einer Marktorientierung. Die damit verbundene Erweiterung des Faches Germanistik zu einer vergleichenden regionalspezifischen Kulturwissenschaft, die neue Lehrgegenstände (wie Wirtschaftsdeutsch, Handelsdeutsch, Technikdeutsch, Deutsch für den Tourismus etc.) anbietet und die »jeweilige Fremdkultur explizit einbezieht« (Hernig), offenbart am Praxiserfolg bereits die Bedeutung, die dem gezielten Fremdsprachenerwerb mit Ausrichtung auf pragmatische Bedürfnisse heutiger interkultureller Kommunikation zukommen wird. Die Vertreter aus Taiwan berichteten in diesem Kontext von ähnlich gelagerten Studiengängen, die zur

Motivation der Studenten beitragen. Hier setzten auch Sun-Mi Tak und Eunju Son in ihren Überlegungen zu Curriculaentwicklungen für Korea an, die dem Germanistikstudium neue Impulse und den Absolventen bessere Chancen auf Arbeitsplätze geben könnten.
Ziel wäre eine vielschichtige Befähigung zum selbständigen Arbeiten und Handeln in beiden Kulturen. Darauf sollten Deutsche und Asiaten gemeinsam hinwirken und konkrete Forschungs- und Lehrkonzepte für neue Perspektiven der Germanistik in Asien erarbeiten.
Für 1999 ist die nächste asiatische Germanistentagung in Japan geplant.
Die Weichen sind gestellt. Huang Guozhen sprach in seinem Plenarvortrag zum Abschluß der Tagung in Seoul »von der Notwendigkeit zur Veränderung, da die Welt sich geändert hat«.

Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig

(Frank G. Königs, Leipzig)

Vom 9.–11. Oktober 1997 fand am Herder-Institut der Universität Leipzig ein Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache statt. Neben Hochschullehrern und Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen nahmen daran Vertreter des DAAD, des Goethe-Instituts und des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitnehmer teil. Auf diesem Symposium, das im Auftrag des FaDaF von Prof. Dr. Frank G. Königs und Dr. Bernd Wintermann organisiert wurde, ging es u. a. um:

- unterschiedliche Ausrichtungen der gegenwärtigen Curricula für das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache
- Abschlußprofile der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache
- Stellenwert und Gestaltung der Praktika
- Fragen der organisatorischen und institutionellen Verankerung der Studiengänge
- Konturen und unverzichtbare Bestandteile des Faches Deutsch als Fremdsprache
- Anforderungen der Mittlerorganisationen an Absolventen der Studiengänge
- Berufsperspektiven der Absolventen
- Möglichkeiten der permanenten bedarfsgerechten Curriculumrevision
- Vor- und Nachteile von grundständigen und Aufbaustudiengängen
- Möglichkeiten der Etablierung von DaF als Schulfach und damit der Erhöhung der Einstellungschancen für qualifiziert ausgebildete Lehrer (im In- und Ausland)
- Möglichkeiten der Lobbyarbeit zur Schaffung eines ausgeprägteren öffentlichen Bewußtseins für die Notwendigkeit der Schaffung angemessen honorierter Stellen für dringend benötigte qualifizierte DaF-Lehrer

Die Teilnehmer einigten sich darauf, den intensiven Gedankenaustausch regelmäßig fortzusetzen. Geplant ist u. a. eine Veranstaltung, bei der es um die organisatorische und inhaltliche Betreuung und Gestaltung der Praktika im Rahmen der Ausbildung gehen soll. Diese Veranstaltung soll möglicherweise in Zusammenarbeit mit der Fachgruppe DaF des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF) geplant und durchgeführt werden. Außerdem verabschiedeten die Teilnehmer die nachfolgend abgedruckte Erklärung, die an alle zuständigen Ministerien und Gewerkschaften verschickt und von den Fachzeitschriften abgedruckt werden wird. Schließlich wurden Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Kontaktaufnahme mit den politisch verantwortlichen Entscheidungsträgern abgesprochen.

Arbeitsplätze nur durch Eurofighter? Erklärung der Teilnehmer am Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache vom 9.–11. Oktober 1997 an der Universität Leipzig

Interesse am Deutschlernen weltweit groß – gut ausgebildete Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer dennoch mit schlechten Karten auf dem Arbeitsmarkt.

Hochschullehrer und Studierende des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) trafen sich vom 9. bis 11. Oktober 1997 am Herder-Institut der Universität Leipzig mit Vertretern des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, des Goethe-Instituts und des Sprachverbandes Deutsch für Ausländische Arbeitnehmer. Die Initiative zu diesem Treffen ging vom Fachverband Deutsch als Fremdsprache aus.

Die Teilnehmer des Leipziger Symposiums brachten ihre große Sorge darüber zum Ausdruck, daß viele Absolventen der DaF-Studiengänge keine angemessene Anstellung finden, und dies trotz weltweit großer, auch nicht annähernd zu befriedigender Nachfrage. Das liegt zum Teil an veralteten Auswahlkriterien: Wer zum Beispiel als sogenannter »Programmlehrer« ins Ausland entsandt wird, um dort Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten, braucht dafür nicht etwa eine Lehrqualifikation in Deutsch als Fremdsprache, sondern in Deutsch als Muttersprache – und ist damit auf seine Tätigkeit keineswegs vernünftig vorbereitet. Der Grund für die schlechten Einstellungschancen qualifizierter DaF-Lehrer ist ferner, daß die Mittel für die Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur seit Jahren in vielen Bereichen gekürzt werden und weitere Kürzungen auch in Zukunft drohen. Diese Kürzungen führen z. B. zur Schließung immer weiterer Goethe-Institute. Das Argument, daß Arbeitsplätze erhalten werden müssen, zählt offenbar nur beim Eurofighter!

In dem für das deutsche Ansehen in der Welt so wichtigen Bereich der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur könnten mit sehr viel geringeren Mitteln Arbeitsplätze gesichert werden.

Nach 20-jähriger Tätigkeit haben sich die Studiengänge DaF in der Ausbildung von Lehrkräften für die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur fest etabliert. Der Erfahrungsaustausch zeigte die ganze Breite der Lehr- und Forschungstätigkeit wie auch die Spezifik des Faches im Vergleich zu benachbarten Wissenschaften. Die Vertreter der Abnehmerinstitutionen betonten übereinstimmend die Wichtigkeit dieser spezifischen und qualifizierten Ausbildung für die Tätigkeit im In- und Ausland.

Die Teilnehmer des Leipziger Symposiums beschlossen eine Reihe von Maßnahmen, mit denen das Bewußtsein der Öffentlichkeit geschärft und die politischen Entscheidungsträger an ihre – von ihnen selbst immer wieder beschworene – Verantwortung für diesen so wichtigen Bereich gemahnt werden sollen.

Stipendien für Wirtschaftsdeutsch

Für das kommende Jahr vergibt das Institut für Internationale Kommunikation (IIK e. V.) in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität zwei Stipendien im Bereich Wirtschaftsdeutsch:

a) zweiwöchige Dozentenfortbildung Wirtschaftsdeutsch (5.7. bis 18.7.1998)
b) vierwöchiger Sprachkurs Wirtschaftsdeutsch (September 1998).

Das Stipendium schließt Kursgebühren und Unterkunft ein. Fahrtkosten und Verpflegung müssen selbst getragen wer-

den. Genaue Vergabebedingungen finden sich unter:

http://www.wirtschaftsdeutsch.de

Die Stipendienvergabe steht im Zusammenhang mit den Service-Angeboten des Forum Wirtschaftsdeutsch wie Materialbörse, monatlicher Info-Service und Fachberatung, die Deutschlehrenden in der ganzen Welt online – selbstverständlich kostenlos – zur Verfügung stehen (gleiche WWW-Adresse).

Weitere Infos:

IIK
Universitätsstraße 1
Geb. 23.31
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211-81-15182
Fax: 0211-81-12537

E-Mail: iik@phil-fak.uni-duesseldorf.de
http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/iik

Tagungsankündigung

29. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. am 24.–26. September 1998 an der Technischen Universität Dresden

Die 29. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. findet vom 24.–26. September 1998 an der Technischen Universität Dresden statt. Die Tagung steht unter dem Rahmenthema »Sprache und Technik«. Das Thema wird in fünf Themenbereichen bearbeitet:

I. Sprache, Technik und Ethik
II. Neue Kommunikationsmedien in betrieblicher Umgebung
III. Menschen und Maschinen: Beispiel Sprachtherapie
IV. Kulturspezifik und technische Kommunikation
V. Wissenschaftssprachen und technische Fachsprachen

Weiterhin werden zu folgenden Bereichen Sektionen angeboten:

1. Phonetik
2. Lexik und Grammatik
3. Textlinguistik und Stilistik
4. Sprecherziehung/Rhetorische Kommunikation
5. Medienkommunikation
6. Fachsprachliche Kommunikation
7. Soziolinguistik
8. Kontaktlinguistik
9. Kontrastive Linguistik und Interkulturelle Kommunikation
10. Übersetzungswissenschaft
11. Psycholinguistik
12. Klinische Linguistik
13. Sprachdidaktik
14. Unterrichtstechnologie
15. Computerlinguistik

Daneben werden noch Arbeitskreise, Hauptvorträge und Fachausstellungen durchgeführt. Vortragsanmeldungen werden bis spätestens 15. April 1998 an die Geschäftsstelle erbeten.

Informationen:

Prof. Dr. Axel Satzger
Technische Universität Dresden
Institut für Germanistik
Mommsenstr. 13
01062 Dresden

Tel. 0351/463-7891
Fax 0351/463-7197
e-mail: germ@rcs.urz.tu-dresden.de

Vortragsanmeldungen:

Prof. Dr. Dieter Wolff
Präsident der GAL
Bergische Universität
Gesamthochschule Wuppertal
Fachbereich 4: Anglistik
42097 Wuppertal

Tel./Fax 0202/439-2254
e-mail: gal@mailgate.urz.uni-wuppertal.de
http://www.uni-wuppertal.de/FB4/gal/welcome.html

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE VON NEUERSCHEINUNGEN FÜR DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE 1997

Zusammengestellt von Dietrich Eggers und Evelyn Müller-Küppers, unter Mitarbeit von Dorothee Schwarck und Hans-Peter Stark

Vorbemerkung
Die vorliegende Auswahlbibliographie erfaßt für das Fach Deutsch als Fremdsprache im engeren und weiteren Sinne relevante Neuerscheinungen aus dem Zeitraum Januar 1997 bis Januar 1998 (in einigen seltenen Fällen auch ältere und jüngere Publikationen). Die Zusammenstellung der Titel erfolgte auf der Basis von ausführlichen Informationsbesuchen der oben genannten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 1997 sowie von Verlags- und Autorenmitteilungen. Daß dabei einige Neuerscheinungen unseren »Auswahl«-Kriterien zum Opfer gefallen bzw. unserer Aufmerksamkeit schlichtweg entgangen sind, andere wiederum von uns aufgenommen wurden, sich aber bei der Besprechung als nicht unbedingt »DaF-relevant« erweisen, möge mit dem Hinweis auf den großen (Frei-)Zeitaufwand eines solchen Vorhabens und die unüberschaubare Menge an Informationsmaterial wenn nicht entschuldigt, so doch zumindest erklärt werden. Für die Kommentierte Auswahlbibliographie *Für Sie gelesen* (*Info DaF* 2/3, 1999) sind in begrenztem Maße Nachträge möglich.
Die Auswahlbibliographie gliedert sich wie immer in drei Teile:

Teil I enthält in alphabetisch nach Autorennamen geordneter Reihenfolge wissenschaftliche Publikationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Interkulturelle Germanistik, (Angewandte) Linguistik, Sprachlehrforschung, Literaturwissenschaft, Ausländerpädagogik, Landeskunde und Zeitgeschichte. Auch wurden im begrenzten Maße Nachbardisziplinen wie Kommunikationswissenschaft, Lernpsychologie, Lerntheorie, Medienwissenschaft, Rhetorik, Computerwissenschaft, Wissenschaftstheorie etc. berücksichtigt.

Teil II enthält in nach Verlagen geordneter Reihenfolge neue Lehrwerke bzw. bereits erschienene ergänzende oder davon unabhängige Lehrmaterialien, die im genannten Zeitraum erschienen sind.

Teil III enthält die Verlagsanschriften und knappe Hinweise zum jeweiligen Verlagsprogramm.

Die Einzelangaben wurden mit großer Sorgfalt zusammengestellt. Da jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich in der Zwischenzeit eine Angabe geändert hat – beispielsweise der Preis –, kann für die Richtigkeit keine Gewähr übernommen werden.

Die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zur Mitarbeit an der jährlich aus der Auswahlbibliographie hervorgehenden Kommentierten Auswahlbibliogra-

phie *Für Sie gelesen* wächst erfreulicherweise von Jahr zu Jahr. Allen »Stamm«- und »Erst«-Rezensentinnen und -Rezensenten von *Für Sie gelesen* 1997 (erscheint als *Info DaF* 2/3, 1998 im April) sei bereits an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement gedankt. Gleichzeitig möchten wir Sie alle und natürlich auch »neue« Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einladen, zum Zustandekommen von *Für Sie gelesen* 1998 beizutragen. Wir freuen uns schon jetzt auf Ihre Kommentare und Rezensionen und bitten Sie, folgenden Terminplan zu beachten:

Bitte teilen Sie uns bis zum 6. Juni 1998 mit, welche Publikationen Sie rezensieren wollen. Nennen Sie nicht mehr als drei Titel oder machen Sie uns Vorschläge, aus denen wir auswählen können. Ihre Rezensionswünsche erbitten wir an die untenstehende Anschrift. Sie können sich auch bei der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, die vom 4. bis 6. Juni 1998 in Jena stattfindet, in ein dort ausliegendes Exemplar der Auswahlbibliographie eintragen, wobei Sie darauf achten sollten, daß Ihr Name und (falls nicht aus den Tagungsunterlagen eindeutig zu ermitteln) Ihre Anschrift gut lesbar sind. Wir schreiben die Verlage dann direkt nach der Jahrestagung an und teilen Ihnen bis Ende Juni mit, welche Bücher wir für Sie angefordert haben. Zum 1. September 1998 erbitten wir Ihre Nachricht, welche Titel Sie erhalten haben und rezensieren werden. Damit *Für Sie gelesen* 1998 termingerecht erscheinen kann, bitten wir darum, die Rezensionen bis zum

1. Oktober 1998

fertigzustellen.

Es obliegt allein den Verlagen, Rezensionswünsche zu erfüllen und entsprechende Exemplare zu verschicken. Die Redaktion in Mainz hat auf diese Entscheidungen nur geringen Einfluß. Abschlägige Antworten einiger Verlage sind teilweise darauf zurückzuführen, daß Rezensionen zu von ihnen verschickten Titeln aus den letzten Jahren leider nicht zustande kamen. Wir bitten daher an dieser Stelle noch einmal nachdrücklich darum, die Bücher, zu denen Sie aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen im oben angegebenen Zeitraum keine Besprechung schreiben können, entweder in möglichst unversehrtem Zustand an den Verlag zurückzuschicken oder sich in Rechnung stellen zu lassen.

Das Redigieren und Auszeichnen von ca. hundert Rezensionen in einem Zeitraum von sechs Wochen bringt die Herausgeber von *Für Sie gelesen* jährlich in große vorweihnachtliche Zeitnot. Sie können zu einer Erleichterung dieser Arbeit beitragen, wenn Sie die nachstehenden **Hinweise für Rezensenten** nicht überblättern, sondern sorgfältig zur Kenntnis nehmen und als verbindlich betrachten. Insbesondere die Ausführungen zu Zeilenabstand, Anschlägen pro Zeile, Zeilenzahl pro Seite und Rand seien mancher Mitarbeiterin/manchem Mitarbeiter ans Herz gelegt. Bitte benutzen Sie für Hervorhebungen Unterstreichungen, gegebenenfalls Kursivdruck (Titel von Büchern im Text bzw. im Literaturverzeichnis, objektsprachliche Beispiele), die Schriftvariationsbreite Ihres PC-Programms sollten Sie aber bei anderer Gelegenheit demonstrieren. Mitgeschickte Disketten bzw. scanner-fähige Typoskripte erleichtern die redaktionellen Arbeiten.

Zum Schluß noch einmal die Bitte, im Hinblick auf den Informationswert von *Für Sie gelesen* für Leserinnen und Leser im In- und Ausland auf ein ausgewogenes Verhältnis von Umfang und Relevanz einer Publikation und der Länge Ihrer Besprechung zu achten. Leider wird in einigen Fällen immer noch die Textsorte »Rezension« mit einer wissenschaftlichen Abhandlung (15seitige Besprechung ei-

ner hundert Seiten umfassenden Monographie) bzw. mit der Textsorte »Klappentext« (halbseitige Besprechung eines mehrere hundert Seiten umfassenden Sammelbandes) verwechselt.

Wir freuen uns auf Ihre Mitarbeit und wünschen ein erfolgreiches Jahr 1998.

Mainz, im Dezember 1997

Evelyn Müller-Küppers

Kontaktadresse für Bücherwünsche:

Dr. Evelyn Müller-Küppers
Johannes Gutenberg-Universität
Sprachlehranlage
Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache
Postfach 3980
55099 Mainz

Telefon (06131) 39-3188
Fax (06131) 39-4327
e-Mail kueppers@goofy.zdv.uni-mainz. de

Kontaktadresse für Rezensionen:

Heidemarie Bhatti-Küppers
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld

Telefon (0521) 106-3643
Fax (0521) 106-2996

Hinweise für Rezensenten und Rezensentinnen

Die Redaktion bittet Sie um Beiträge, kann aber keine Haftung für Ihre Typoskripte übernehmen. Falls möglich, schicken Sie Ihre Texte bitte auf Diskette (unter Angabe des benutzten Textverarbeitungsprogramms) und fügen einen Ausdruck bei. Sind keine Mac- oder DOS-Disketten verfügbar, sollte der Ausdruck gute Schreibmaschinenqualität haben (z. B. in Courier/Pica 12°, Flattersatz, *kein* 8-Nadel-Matrixdrucker!). Um die Redaktionsarbeit zu erleichtern, bitten wir Sie, in bezug auf die Gestaltung Ihrer Rezension folgende Hinweise zu beachten:

Typoskript
30 Zeilen pro Seite
50 Anschläge pro Zeile
anderthalbzeiliger Abstand

Rand
links: ca. 2,5 cm
rechts: ca. 5 cm (für Korrekturzeichen)

Beispiele für die Titelei

Hoffmann, Lothar:
Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Narr, 1985 (Forum für Fachsprachen-Forschung 1). – ISBN 3-87808-875-2. 307 Seiten, DM 39,80

Feldbusch, Elisabeth:
Geschriebene Sprache: Untersuchungen zu ihrer Herausbildung und Grundlegung ihrer Theorie. Berlin: de Gruyter, 1985. – ISBN 3-11-010219-6. 436 Seiten, DM 218,–

Die ISBN-Nummer unbedingt angeben! (Bitte denken Sie an Besteller im Ausland!)

Hervorhebungen
Hervorzuhebende Textstellen sind zu unterstreichen. Alle Abbildungen (Zeichnungen, Tabellen, kopierte Darstellungen) müssen **reprofähig** sein, evtl. mit Tusche ausgeführt werden.

Gliederungen
Gliederungen sind in arabischen Zahlen nach dem Dezimalsystem vorzunehmen.

Zitate

Inhaltliche Fußnoten werden im Text durch Hochstellung arabischer Ziffern ohne Klammern gekennzeichnet, Literaturverweise im Text wie folgt: »wie Müller (1982: 15) sagte, ...« Literaturangaben werden am Ende zusammengefaßt, *nicht* in den Fußnoten. Bitte zitieren Sie nach folgenden Mustern (DIN 1505, Teil 2):

Förster, Jürgen: *Kurzprosa als Spiegel der Wirklichkeit: Didaktische Analysen und Reflexionen von Texten von Aichinger, Bichsel, Musil, Meckel, Böll, Biermann*. Bad Honnef am Rhein: E. Keimer, 1980.

Zumbrock, Helmut: »Der Stellenwert von Landeskunde in der Hochschulausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer«, *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 1 (1981), 58–73.

Jeder Titel eines Autors wird getrennt aufgeführt.

Korrekturregeln

Es gelten die Korrekturregeln des DUDEN.

Im übrigen bitten wir Sie, auf die vielen ausländischen Leser Rücksicht zu nehmen und entsprechend verständlich und sprachlich korrekt zu schreiben.

Die Redaktion behält sich vor, ein Manuskript mit der Bitte um Überarbeitung zurückzusenden oder nicht für den Druck freizugeben.

I. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1997: Wissenschaftliche Arbeiten

Abel, Jürgen; Möller, Renate; Treumann, Klaus-Peter:
Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer, 1997 (Grundriß der Pädagogik 2). – ISBN 3-17-014512-6. 160 Seiten, DM 29,–

Abraham, Werner:
Linguistik der uneigentlichen Rede. Linguistische Analysen an den Rändern der Sprache. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Linguistik 3). – ISBN 3-86057-703-4. 360 Seiten, DM 78,–

Ammon, Ulrich:
Nationale Varietäten des Deutschen. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 19). – ISBN 3-87276-769-0. 56 Seiten, DM 14,80

Andersen, Anne-Marie:
Interkulturelle Wirtschaftskommunikation in Europa: Deutschland-Dänemark. Tostedt: Attikon, 1997 (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 13). – ISBN 3-927226-27-0. 256 Seiten, DM 86,–

Antos, Gerd; Tietz, Heike (Hrsg.):
Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 188). – ISBN 3-484-31188-6. 230 Seiten, DM 128,–

Apel, Hans Jürgen; Koch, Lutz (Hrsg.):
Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa, 1997. – ISBN 3-7799-1042-X. 160 Seiten, DM 24,80

Apitzsch, Ursula:
Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrationsgeneration. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997 (Studien zur Sozialwissenschaft 136). – ISBN 3-531-12498-6. 312 Seiten, DM 56,–

Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.):
Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur – KLG. München: edition text + kritik, 1997.
56. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-568-1. 250 Seiten, DM 35,–

57. Nachlieferung. – ISBN 3-88377-569-X. 250 Seiten, DM 35,–

Aufenanger, Stefan (Hrsg.):
Multimedia – eine Herausforderung an Erziehung und Unterricht. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997 (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – ISBN 3-8100-1850-3. 200 Seiten, DM 28,–

Augst, Gerhard:
Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 2 Bände. Tübingen: Niemeyer, 1997. – ISBN 3-484-73033-1. 1800 Seiten, DM 256,–

Augst, Gerhard; Blüml, Karl; Nerius, Dieter; Sitta, Horst (Hrsg.):
Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 179). – ISBN 3-484-31179-7. 495 Seiten, DM 124,–

Baacke, Dieter:
Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Grundlagen der Medienkommunikation 1). – ISBN 3-484-37101-3. 112 Seiten, DM 19,80

Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.):
Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin; Bielefeld: Erich Schmidt 1997 (Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung 12). – ISBN 3-503-03765-9. 328 Seiten, DM 76,–

Backes-Haase, Alfons:
Einführung in die pädagogische Theoriegeschichte. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer, 1997 (Grundriß der Pädagogik 4). – ISBN 3-17-015122-3. 160 Seiten, DM 29,–

Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick:
Soziolinguistische Variation im deutschsprachigen Raum. Eine kritische Untersuchung mikro- und makrosoziolinguistischer Aspekte. Berlin; New York: de Gruyter, 1998. – ISBN 3-11-014581-2. 400 Seiten, DM 48,–

Bauer, Karl-Oswald:
Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim: Juventa, 1997 (Pädagogisches Training). – ISBN 3-7799-0368-7. 168 Seiten, DM 24,80

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 1997 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5290-3. 180 Seiten, DM 38,–

Bayerlein, Oliver:
Erwerb und Vermittlung von Wortschatz. Ein Beitrag zur Verbesserung des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an japanischen Hochschulen. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-604-5. 234 Seiten, DM 48,–

Becher, Stephan:
Schnell und erfolgreich studieren. Organisation – Zeitmanagement – Arbeitstechniken. Würzburg: Lexika, 1998. – ISBN 3-89694-215-8. 150 Seiten, DM 26,80

Beck, Erwin; Guldimann, Titus; Zutavern, Michael (Hrsg.):
Lernkultur im Wandel. Konstanz: UVK Universitätsverlag, 1997 (Kollegium 4). – ISBN 3-908701-08-2. 200 Seiten, DM 42,–

Becker-Mrotzek, Michael:
Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13042-0. 372 Seiten, DM 79,80

Becker-Mrotzek, Michael; Hein, Jürgen; Koch, Helmut H.:
Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches. Münster; Hamburg: Lit, 1997 (Germanistische Arbeitsbücher 1). – ISBN 3-8258-2263-X. 600 Seiten, DM 59,80

Beckmann, Frank:
Zur Grammatik von Adjunkten. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Lizensierung optionaler Konstituenten. Berlin: de Gruyter, 1997 (Studia Linguistica Germanica 44). – ISBN 3-11-014594-4. 270 Seiten, DM 182,–

Beitter, Ursula E. (Hrsg.):
Schreiben im heutigen Deutschland. Die literarische Szene nach der Wende. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Loyola College in Maryland Berlin Seminar: Contemporary German Literature and Society 1). – ISBN 0-8204-3319-5. 196 Seiten, DM 79,–

Bentfeld, Anne; Delabar, Walter (Hrsg.):
Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12990-2. 239 Seiten, DM 49,80

Bergerová, Hana:
Vergleichssätze in der deutschen Gegenwartssprache. Syntaktische und semantische Beschreibung einer Nebensatzart. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1609). – ISBN 3-631-31233-4. 162 Seiten, DM 54,–

Berkemeier, Anne:
Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 29). – ISBN 3-631-31714-X. 374 Seiten, DM 98,–

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hrsg.):
Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. – ISBN 3-89271-743-5. 455 Seiten, DM 48,–

Beushausen, Ulla;
Sprechangst. Erklärungsmodelle und Therapieformen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997 (Beiträge zur psychologischen Forschung 26). – ISBN 3-531-12838-8. 256 Seiten, DM 46,–

Bickes, Gerhard; Dufeu, Bernard; Willkop, Eva-Maria (Hrsg.):
Sprachandragogik. Jahrbuch 1995. Umgang mit Texten. Unterrichtsbeobachtung und -auswertung. Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken. Mainz: Universität Mainz, Kontaktstudium Sprachandragogik, 1997 (Schriften zur wissenschaftlichen Weiterbildung). – ISBN 3-9804903-8-6. 206 Seiten, DM 10,–

Bielefelder Linguistik:
Linguistik. Die Bielefelder Sicht. Bielefeld: Aisthesis, 1997. – ISBN 3-89528-189-1. 184 Seiten, DM 24,80

Block, Friedrich W. (Hrsg.):
Verstehen wir uns? Zur gegenseitigen Einschätzung von Literatur und Wissenschaft. Anselm Maler zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1996. – ISBN 3-631-30015-8. 254 Seiten, DM 75,–

Bock, Hans-Michael (Hrsg.):
Cinegraph. Lexikon zum deutschsprachigen Film. München: edition text + kritik, 1997. 30. Lieferung. – ISBN 3-88377-573-8. 250 Seiten, DM 60,–

Boeder, Wilfried; Schroeder, Christoph; Wagner, Karl-Heinz; Wildgen, Wolfgang (Hrsg.):
Sprache in Raum und Zeit. In memoriam Johannes Bechert. Tübingen: Narr, 1997.

Band 1: **Kleine Schriften von Johannes Bechert**. – ISBN 3-8233-5169-9. 400 Seiten, DM 120,–
Band 2: **Beiträge zur empirischen Sprachwissenschaft**. – ISBN 3-8233-5170-2. 400 Seiten, DM 120,–

Borgmann, Elmar L. (Hrsg.):
Sprachen lernen mit neuen Medien. Frankfurt/M.: Verlag Akademische Schriften, 1997. – ISBN 3-88864-239-6. 90 Seiten, DM 28,–

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):
Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 375). – ISBN 3-8233-5040-4. 258 Seiten, DM 78,–

Borsley, Robert D.:
Syntax-Theorie. Ein zusammengefaßter Zugang. Deutsche Bearbeitung von Peter Suchsland. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 55). – ISBN 3-484-22055-4. 427 Seiten, DM 39,80

Bös, Matthias:
Migration als Problem offener Gesellschaften. Globalisierung und sozialer Wandel in Westeuropa und in Nordamerika. Opladen: Leske + Budrich, 1997. – ISBN 3-8100-1697-7. 230 Seiten, DM 39,–

Böttcher, Wolfgang; Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred (Hrsg.):
Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim: Juventa, 1997 (Initiative Bildung 3). – ISBN 3-7799-1283-X. 432 Seiten, DM 48,–

Böversen, Fritz (Hrsg.):
Den Umgang mit Fremden neu lernen. Ansätze zur Überwindung der Gewalt. Bielefeld: Kleine, 1997. – ISBN 3-89370-271-7. 305 Seiten, DM 42,80

Bredella, Lothar; Christ, Herbert; Legutke, Michael K. (Hrsg.):
Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg »Didaktik des Fremdverstehens«. Tübingen: Narr, 1997 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). – ISBN 3-8233-5289-X. 240 Seiten, DM 38,–

Brödel, Rainer (Hrsg.):
Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997 (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 9). – ISBN 3-8100-1545-8. 260 Seiten, DM 44,–

Brown, Cedric; Fischer-Seidel, Therese (Hrsg.):
Cultural Negotiations – Sichtweisen des Anderen. Tübingen: Francke, 1997 (Kultur und Erkenntnis 19). – ISBN 3-7720-2410-6. 250 Seiten, DM 68,–

Brunner, Horst; Moritz, Rainer (Hrsg.):
Literaturwissenschaftliches Lexikon (LL). Grundbegriffe der Germanistik. Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03745-4. 372 Seiten, DM 44,80

Bucher, Stefan (Hrsg.):
Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 59). – ISBN 3-631-31755-7. 177 Seiten, DM 65,–

Bungarten, Theo (Hrsg.):
Aspekte der Unternehmenskultur und Unternehmensidentität in der historischen Wirtschaftslinguistik. Tostedt: Attikon, 1997 (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 1). – ISBN 3-927226-16-5. 125 Seiten, DM 54,–

Burri, Alex (Hrsg.):
Sprache und Denken. Berlin: de Gruyter, 1997 (Grundlagen der Kommunikation und Kognition/Foundations of Commu-

nication and Cognition). – ISBN 3-11-015648-2. 420 Seiten, DM 240,–

Cai, Hongjun (Hrsg.):
Neue Forschungen chinesischer Germanisten in Deutschland. Akten der Kolloquien des Chinesischen Germanistenverbandes in Deutschland, Frankfurt am Main (1994) und München (1995). Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur 1613). – ISBN 3-631-31139-7. 139 Seiten, DM 54,–

Cárdenes Melián, José:
***Aber, denn, doch, eben* und ihre spanischen Entsprechungen. Eine funktionalpragmatische Studie zur Übersetzung deutscher Partikeln.** Münster; New York: Waxmann, 1997. – ISBN 3-89325-501-X. 210 Seiten, DM 38,–

Caspari, Daniela:
Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik 611). – ISBN 3-631-47828-3. 383 Seiten, DM 95,–

Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hrsg.):
Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12825-6. 289 Seiten, DM 52,–

Clauss, Elke-Maria; Licher, Lucia M.:
Praktische Rhetorik für Studierende. München: Oldenbourg, 1997. – ISBN 3-486-24009-9. 234 Seiten, DM 49,80

Cölfen, Elisabeth; Cölfen, Hermann; Schmitz, Ulrich:
Linguistik im Internet. Das Buch zum Netz – mit CD-ROM. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12892-2. 279 Seiten, DM 69,80

D'Alquen, Richard:
Time, Mood and Aspect in German Tense. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (German Studies in Canada 8). – ISBN 3-631-30832-9. 299 Seiten, DM 89,–

Dauber, Heinrich:
Lernfelder der Zukunft. Perspektiven Humanistischer Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997 (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie). – ISBN 3-7815-0869-2. 256 Seiten, DM 32,–

Deidesheimer Kreis (Hrsg.):
Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeldbezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1997. – ISBN 3-525-45309-4. 199 Seiten, DM 58,–

Delabar, Walter; Schütz, Erhard (Hrsg.):
Deutschsprachige Literatur der 70er und 80er Jahre. Autoren, Tendenzen, Gattungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997. – ISBN 3-534-12938-5. 368 Seiten, DM 49,80

Der kleine DUDEN Band 2. Sprachtipps. Hilfen für den sprachlichen Alltag. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-05582-0. 420 Seiten, DM 15,90

Der kleine DUDEN Band 4. Deutsche Grammatik. Eine Sprachlehre für Beruf, Studium, Fortbildung und Alltag. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-05572-3. 420 Seiten, DM 15,90

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.):
Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand, 1997. – ISBN 3-472-02988-9. 241 Seiten, DM 48,–

Dewe, Bernd:
Bildung als lebensbegleitendes Lernen. Überlegungen zum Verhältnis von Erfahrung und Begriff in der Weiterbildung. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997 (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 1). – ISBN 3-8100-1187-8. 190 Seiten, DM 33,–

Di Meola, Claudio:
Der Ausdruck der Konzessivität in der deutschen Gegenwartssprache. Theorie und Beschreibung anhand eines Vergleichs mit dem Italienischen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 372). – ISBN 3-484-30372-7. 339 Seiten, DM 148,–

Diewald, Gabriele:
Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Germanistische Arbeitshefte 36). – ISBN 3-484-25136-0. 133 Seiten, DM 22,80

Dinsel, Sabine:
Friedrich Hagen – vom deutschen Emigranten zum Vermittler zwischen Deutschland und Frankreich. München: iudicium, 1997 (Studien Deutsch 24). – ISBN 3-89129-134-5. 241 Seiten, DM 48,–

Dittmar, Norbert:
Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 57). – ISBN 3-484-22057-0. 359 Seiten, DM 39,80

Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.):
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt/M; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 52). – ISBN 3-631-31759-X. 316 Seiten, DM 89,–

Doelker, Christian:
Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997. – ISBN 3-608-91654-7. 300 Seiten, DM 48,–

Domínczak, Henryk:
Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Grundfragen – Konzeptionen – Methoden. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 55). – ISBN 3-631-31214-8. 150 Seiten, DM 54,–

Döring, Sabine:
Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. – ISBN 3-89271-729-X. 277 Seiten, DM 54,–

Drees, Gerhard; Ilse, Frauke (Hrsg.):
Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend.
Band 1: **Herausforderung und Didaktik.** Bielefeld: Bertelsmann, 1997. – ISBN 3-7639-0084-5. 263 Seiten, DM 54,–

Drewnowska-Vargáné, Ewa:
Ein neues textlinguistisches Instrumentarium und seine Anwendung im Aufbau der Schreibkompetenz ungarischer Germanistikstudenten. Frankfurt/M; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 58). – ISBN 3-631-31460-4. 300 Seiten, DM 89,–

DUDEN Band 5. Das Fremdwörterbuch. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-04056-4. 864 Seiten, DM 38,– ; auch als CD-ROM. – ISBN 3-411-06572-9. DM 78,–

DUDEN Band 9. Richtiges und gutes Deutsch. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-04094-7. 864 Seiten, DM 38,–

DUDEN Taschenbücher Band 1. Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen. Die neuen Regeln der Zeichensetzung mit umfangreicher Beispielsammlung. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-04913-8. 258 Seiten, DM 13,90

DUDEN Taschenbücher Band 27. Schriftliche Arbeiten im technisch-naturwissenschaftlichen Studium. Ein Leitfaden zur effektiven Erstellung und zum Einsatz moderner Arbeitsmethoden. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-06271-1. 176 Seiten, DM 13,90

DUDEN Taschenbücher Band 28. Die neue amtliche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis nach der zwischenstaatlichen Absichtserklärung vom 1. Juli 1996. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-06281-9. 281 Seiten, DM 9,90

Dürscheid, Christa; Ramers, Karl Heinz; Schwarz, Monika (Hrsg.):
Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag. Tübingen: Niemeyer, 1997. – ISBN 3-484-73034-X. 502 Seiten, DM 224,–

Eckard, Rolf:
Illokutionäre Kräfte. Grundlagenbegriffe der Illokutionslogik. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12921. 257 Seiten, DM 49,80

Eggers, Dietrich (Hrsg.):
Sprachandragogik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Forum Angewandte Linguistik 31). – ISBN 3-631-31999-1. 165 Seiten, DM 54,–

Ehlers, Johanna; Bentner, Ariane; Kowalczyk, Monika (Hrsg.):
Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Edition Hipparchia). – ISBN 3-88939-611-9. 245 Seiten, DM 39,80

Ehlich, Konrad; Redder, Angelika (Hrsg.):
»Schnittstelle Didaktik«. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 45). – ISBN 3-88246-189-6. 250 Seiten, DM 33,–

Eigler, Gunther; Jechle, Thomas; Kolb, Monika; Winter, Alexander:
Textverarbeiten und Textproduzieren. Zur Bedeutung externer Information für Textproduzieren, Text und Wissen. Tübingen: Narr, 1997 (ScriptOralia 76). – ISBN 3-8233-4566-4. 223 Seiten, DM 94,–

Elspaß, Stephan:
Phraseologie in der politischen Rede. Untersuchungen zur Verwendung von Phraseologismen, phraseologischen Modifikationen und Verstößen gegen die phraseologische Norm in ausgewählten Bundestagsdebatten. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13072-2. 300 Seiten, DM 58,–

Eroms, Hans-Werner; Munske, Horst Haider (Hrsg.):
Die Rechtschreibreform – Pro und Kontra. Berlin: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03786-1. 264 Seiten, DM 29,80

Eßer, Ruth:
»Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat«. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-603-7. 229 Seiten, DM 48,–

Evans, Dave; Grässler, Harald; Pouwels, Jan (Hrsg.):
Human Rights and Values Education in Europe. Research in educational law,

curricula and textbooks. Freiburg i. Br.: Fillibach, 1997. – ISBN 3-931240-03-7. 234 Seiten, DM 25,–

Falkner, Wolfgang:
Verstehen, Mißverstehen und Mißverständnisse. Untersuchungen an einem Korpus englischer und deutscher Beispiele. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 361). – ISBN 3-484-30361-1. 269 Seiten, DM 126,–

Faßler, Manfred:
Was ist Kommunikation? München: Fink, 1997 (UTB 1960). – ISBN 3-8252-1960-7. 231 Seiten, DM 24,80

Feistauer, Renate:
»Wir müssen zusammen schreiben!« Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 1997 (Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Band 1). – ISBN 3-7065-1192-4. 212 Seiten, DM 40,80

Feldmann, Birgitt:
Pädagogik, Wissenschaft und Bildung. Vom 17. ins 21. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. – ISBN 3-89271-749-4. 480 Seiten, DM 88,–

Fiehler, Reinhard (Hrsg.):
Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-12904-X. 304 Seiten, DM 59,–

Fischer, Sabine; McGowan, Moray (Hrsg.):
»…denn du tanzt auf einem Seil«. Positionen der deutschsprachigen MigrantInnenliteratur. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Discussion 2). – ISBN 3-86057-030-7. 200 Seiten, DM 58,–

Fix, Ulla; Wellmann, Hans (Hrsg.):
Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile – sprachliche Analysen und didaktische Aspekte. Heidelberg: Winter, 1997 (Sprache, Literatur und Geschichte. Studien zu Linguistik / Germanistik 15). – ISBN 3-8253-0518-X. 400 Seiten, DM 58,–

Fleischmann, Eberhard; Kutz, Wladimir; Schmitt, Peter A. (Hrsg.):
Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Tübingen: Narr, 1997. – ISBN 3-8233-4630-X. 622 Seiten, DM 198,–

Földes, Csaba:
Idiomatik/Phraseologie. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 18). – ISBN 3-87276-768-2. 56 Seiten, DM 14,80

Forster, Roland:
Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: *Gespräch* und *Rede*. St. Ingbert: Röhrig, 1997 (Sprechen und Verstehen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 12). – ISBN 3-86110-150-5. 426 Seiten, DM 62,–

Franz, Ursa:
Hintergrund und Vordergrund in der erinnerten Welt. Unterschiedliche Informationsverteilung im Temporalsystem des Deutschen und des Spanischen am Beispiel der Konjunktionen *wenn* und *als* und der Tempora *imperfecto* und *perfecto simple*. München: iudicium, 1997 (Studien Deutsch 25). – ISBN 3-89129-135-3. 223 Seiten, DM 48,–

Fritz, Gerd; Gloning, Thomas (Hrsg.):
Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 187). – ISBN 3-484-31187-8. 455 Seiten, DM 178,–

Frühwald, Wolfgang:
Zeit der Wissenschaft. Forschungskultur an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Köln: DuMont, 1997. – ISBN 3-7701-4334-5. 304 Seiten, DM 39,90

Fünfgeld, Hermann; Mast, Claudia (Hrsg.):
Massenkommunikation. Ergebnisse und Perspektiven. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12914-7. 375 Seiten, DM 69,–

Gaede, Friedrich; Peres, Constanze (Hrsg.):
Antizipation in Kunst und Wissenschaft. Ein interdisziplinäres Erkenntnisproblem und seine Begründung bei Leibniz. Tübingen: Francke, 1997. – ISBN 3-7720-2176-X. 320 Seiten, DM 78,–

Gang, Gook-Jin:
Passivsynonyme als Elemente der wissenschaftlichen Fachsprache im Deutschen. Untersucht an prominenten Fachtexten des 19. und 20. Jahrhunderts aus den Bereichen der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 188). – ISBN 3-631-32358-1. 189 Seiten, DM 65,–

Gardenghi, Monica; O'Connell, Mary (Hrsg.):
Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik 6). – ISBN 3-631-31514-7. 183 Seiten, DM 59,–

Gawlitzek-Maiwald, Ira:
Der monolinguale und bilinguale Erwerb von Infinitivkonstruktionen. Ein Vergleich von Deutsch und Englisch. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 370). – ISBN 3-484-30370-0. 324 Seiten, DM 154,–

Gerwarth, Michael (Hrsg.):
Innenansichten Deutschland. Politisches Feuilleton. Berlin: Parthas, 1997. – ISBN 3-932529-05-7. 176 Seiten, DM 34,80

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Mudersbach, Klaus:
Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens. Tübingen: Francke, 1997 (UTB 1990). – ISBN 3-8252-1990-9. 400 Seiten, DM 39,80

Girmes, Renate (Hrsg.):
Modernisierungsdruck als Bildungschance? Münster; Hamburg: Lit, 1997 (Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung). – ISBN 3-8258-3159-0. 240 Seiten, DM 39,80

Glumpler, Edith; Rosenbusch, Heinz S. (Hrsg.):
Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997. – ISBN 3-7815-0894-3. 176 Seiten, DM 28,–

Goebl, Hans; Nelde, Peter H.; Zdenek, Starý; Wölck, Wolfgang (Hrsg.):
Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary Research/Manuel international des recherches contemporaines.
2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1997 (Handbücher zur Kommunikationswissenschaft 12.2). – ISBN 3-11-015154-5. 1235 Seiten, DM 1098,–

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Meyer, Meinert A. (Hrsg.):
Pluralität und Bildung. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997 (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – ISBN 3-8100-1825-2. 260 Seiten, DM 39,–

Görling, Reinhold:
Heterotopia. Lektüren einer interkulturellen Literaturwissenschaft. München: Fink, 1997. – ISBN 3-7705-3177-9. 240 Seiten, DM 64,–

Graefen, Gabriele:
Der Wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Frankfurt/M.;

Berlin: Lang, 1997 (Arbeiten zur Sprachanalyse 27). – ISBN 3-631-31113-3. 355 Seiten, DM 89,–

Grbic, Nadja; Wolf, Michaela (Hrsg.):
Text – Kultur – Kommunikation. Translation als Forschungsaufgabe. Festschrift aus Anlaß des 50jährigen Bestehens des Instituts für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Graz. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur Translation 4). – ISBN 3-86057-243-1. 318 Seiten, DM 88,–

Greule, Albrecht; Janich, Nina:
Sprache in der Werbung. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 21). – ISBN 3-87276-807-7. 52 Seiten, DM 13,80

Greule, Albrecht; Lebsanft, Franz (Hrsg.):
Europäische Sprachkultur und Sprachpflege. Akten des Regensburger Kolloquiums, Oktober 1996. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 434). – ISBN 3-8233-5100-1. 300 Seiten, DM 78,–

Griem, Julika (Hrsg.):
Bildschirmfiktionen. Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien. Tübingen: Narr, 1997 (ScriptOralia 106). – ISBN 3-8233-5416-7. 300 Seiten, DM 136,–

Grünewald, Matthias:
Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. Theorie und Didaktisierung für den Landeskundeunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 1996 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 7). – ISBN 3-87116-863-7. 274 Seiten, DM 36,–

Gudjons, Herbert:
Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinckhardt, 1997. – ISBN 3-7815-0817-X. 267 Seiten, DM 25,–

Gugel, Günter:
Methoden-Manual I: »Neues Lernen«. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 1997 (Beltz Grüne Reihe – Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung). – ISBN 3-407-25186-6. 224 Seiten, DM 49,80

Hagemann, Jörg:
Reflexiver Sprachgebrauch. Diktumscharakterisierung aus Gricescher Sicht. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-13084-6. 213 Seiten, DM 46,–

Hammerschmidt, Anette C.:
Fremdverstehen. Interkulturelle Hermeneutik zwischen Eigenem und Fremdem. München: iudicium, 1998. – ISBN 3-89129-077-2. 267 Seiten, DM 68,–

Harms, Wolfgang; Jaeger, C. Stephen (Hrsg.):
Fremdes wahrnehmen – fremdes Wahrnehmen. Studien zur Geschichte der Wahrnehmung und zur Begegnung von Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit. Stuttgart: Hirzel, 1997. – ISBN 3-7776-0753-3. 280 Seiten, DM 84,–

Hartig, Matthias:
Erfolgsorientierte Kommunikation. Wege zur kommunikativen Kompetenz. Tübingen: Francke, 1997 (UTB 1965). – ISBN 3-8252-1965-8. 223 Seiten, DM 26,80

Hartog, Jennifer:
Das genetische Beratungsgespräch. Institutionalisierte Kommunikation zwischen Experten und Nicht-Experten. Tübingen: Narr, 1996 (Kommunikation und Institution 24). – ISBN 3-8233-4424-2. 395 Seiten, DM 84,–

Hassler, Gerda (Hrsg.):
Texte im Text. Untersuchungen zur Intertextualität und ihren sprachlichen Formen. Münster: Nodus, 1997 (Studium Sprachwissenschaft. Beiheft 29). – ISBN 3-89323-129-3. 263 Seiten, DM 69,–

Haumann, Dagmar; Schierholz, Stefan (Hrsg.):
Lexikalische und grammatische Eigenschaften präpositionaler Elemente. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 371). – ISBN 3-484-30371-9. 207 Seiten, DM 108,–

Hayakawa, Tozo; Sengoku, Takashi; Kimura, Naoji; Hirao, Kozo (Hrsg.):
Sprache, Literatur und Kommunikation im kulturellen Wandel. Festschrift für Eijiro Iwasaki anläßlich seines 75. Geburtstags. Tokyo: Dogakusha Verlag, 1997 (in Kommission bei iudicium). – ISBN 4-8102-0110-4. 611 Seiten, DM 149,–

Heintze, Andreas; Helbig, Gisela; Jungbluth, Paul; Kienast, Eckhard; Marburger, Helga:
Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität. Werkstatt-Berichte 11). – ISBN 3-88939-243-1. 160 Seiten, DM 29,80

Helbig, Gerhard:
Grammatik und Lexikon. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse 135, Heft 5). – ISBN 3-7776-0815-7. 15 Seiten, DM 18,–

Helbig, Jörg (Hrsg.):
Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin; Bielefeld: Schmidt, 1997. – ISBN 3-503-03782-9. 320 Seiten, DM 86,–

Heller, Dorothee:
Wörter und Sachen. Grundlagen einer Historiographie der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr, 1997 (Forum für Fachsprachen-Forschung 43). – ISBN 3-8233-5349-7. 220 Seiten, DM 78,–

Helmers, Hermann:
Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997. – ISBN 3-534-13320. 319 Seiten, DM 39,80

Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.):
Language Awareness. Tübingen: Narr, 1997 (Fremdsprachen Lehren und Lernen 26). – ISBN 3-8233-4585-0. 250 Seiten, DM 78,–

Herberg, Dieter; Steffens, Doris; Tellenbach, Elke:
Schlüsselwörter der Wendezeit. Wörter-Buch zum öffentlichen Sprachgebrauch 1989/90. Berlin: de Gruyter, 1997 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 6). – ISBN 3-11-015398-X. 522 Seiten, DM 228,–

Hessky, Regina; Ettinger, Stefan:
Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Tübingen: Narr, 1997 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4960-0. 327 Seiten, DM 44,80

Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Müller, Jürgen E.; van Zoest, Aart (Hrsg.):
Signs & Space, Zeichen & Raum. An International Conference on the Semiotics of Space and Culture in Amsterdam. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/Code Supplement 23). – ISBN 3-8233-4314-9. 393 Seiten

Heuberger, Katharina:
Wirtschaftsdeutsch und seine Vermittlung. Tostedt: Attikon, 1997 (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 16). – ISBN 3-927226-28-9. 122 Seiten, DM 46,–

Heyd, Gertraude:
Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht. Ein Arbeitsbuch. Kognition

und Konstruktion. Tübingen: Narr, 1997 (narr studienbücher). – ISBN 3-8233-4962-7. 218 Seiten, DM 34,80

Heydenreich, Sarah:
Prinzipien der Wortstellungsvariation. Eine vergleichende Analyse. Frankfurt/M; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 57). – ISBN 3-631-31796-4. 224 Seiten, DM 65,–

Himmelmann, Nikolaus P.:
Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 362). – ISBN 3-484-30362-X. 329 Seiten, DM 152,–

Hinnenkamp, Volker:
Mißverständnisse in Gesprächen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13074-9. 300 Seiten, DM 56,–

Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.):
Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special Languages and Terminology Research.
1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1997 (Handbücher zur Kommunikationswissenschaft 14.1). – ISBN 3-11-011101-2. 1350 Seiten, DM 980,–

Höhne, Steffen; Nekula, Marek (Hrsg.):
Sprache, Wirtschaft, Kultur. Deutsche und Tschechen in Interaktion. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-630-4. 214 Seiten, DM 42,–

Hoinkes, Ulrich; Dietrich, Wolf (Hrsg.):
Kaleidoskop der Lexikalischen Semantik. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 428). – ISBN 3-8233-5093-5. 395 Seiten, DM 136,–

Holly, Werner; Biere, Bernd Ulrich (Hrsg.):
Medien im Wandel. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12975-9. 240 Seiten, DM 49,–

Holzbrecher, Alfred:
Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik des interkulturellen Lernens. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997 (Schule und Gesellschaft 14). – ISBN 3-8100-1704-3. 300 Seiten, DM 48,–

Howard, Mary (Hrsg.):
Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-609-6. 200 Seiten, DM 36,–

Hu, Adelheid:
»Lernen« als »Kulturelles Symbol«. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und-schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer, 1996 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 49). – ISBN 3-8196-0477-4. 431 Seiten, DM 59,80

Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.):
Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Linguistik 6). – ISBN 3-86057-707-7. 220 Seiten, DM 64,–

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang:
Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997 (Grundlagen der Germanistik 34). – ISBN 3-503-03779-9. 240 Seiten, DM 29,70

Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hrsg.):
Das Fremde in der Kinder- und Jugendkultur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim: Juventa, 1997 (Lesesozialisa-

tion und Medien). – ISBN 3-7799-1343-7. 320 Seiten, DM 44,–

Huth, Manfred (Hrsg.):
Hits für den Unterricht. Lehren und Lernen interkulturell / antirassistisch. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Das schnelle AOL-Nachschlagewerk 5). – ISBN 3-87116-873-4. 296 Seiten, DM 36,–

Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.):
Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Textproduktion und Medium 1). – ISBN 3-631-30969-4. 253 Seiten, DM 75,–

Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.):
Textproduktion in elektronischen Umgebungen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Textproduktion und Medium 2). – ISBN 3-631-30970-8. 272 Seiten, DM 79,–

Järventausta, Marja; Schröder, Hartmut:
Nominalstil und Fachkommunikation. Analyse komplexer Nominalphrasen in deutsch- und finnischsprachigen philologischen Fachtexten. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 54). – ISBN 3-631-30985-6. 281 Seiten, DM 84,–

Jaumann, Herbert; Klein, Jürgen; Knabe, Peter-Eckhard; Vogt-Spira, Gregor (Hrsg.):
Perspektiven der Literaturwissenschaft. Tübingen: Stauffenburg, 1998 (Schnittpunkte 2). – ISBN 3-86057-671-2. 250 Seiten, DM 68,–

Jung, Matthias; Wengeler, Martin; Böke, Karin (Hrsg.):
Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über »Ausländer« in Medien, Politik und Alltag. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12924-4. 405 Seiten, DM 78,–

Kabatek, Johannes; Murguía, Adolfo:
»Die Sachen sagen, wie sie sind…«. Eugenio Coseriu im Gespräch. Tübingen: Narr, 1997. – ISBN 3-8233-5178-8. 320 Seiten, DM 68,–

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang:
Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leverkusen: Leske + Budrich, 1996 (Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 10). – ISBN 3-8100-1557-1. 263 Seiten, DM 39,–

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.):
Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 1997. – ISBN 3-89676-011-4. 205 Seiten, DM 29,80

Kebeck, Günther:
Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim: Juventa, 1997 (Grundlagentexte Psychologie). – ISBN 3-7799-0316-4. 348 Seiten, DM 54,–

Keil, Martina:
Wort für Wort. Repräsentation und Verarbeitung verbaler Phraseologismen (Phraseo-Lex). Tübingen: Niemeyer, 1997 (Sprache und Information 35). – ISBN 3-484-31935-6. 253 Seiten, DM 132,–

Kempcke, Günter:
de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter, 1998. – ISBN 3-11-014639-8. 1440 Seiten, DM 78,–

Kertész, András (Hrsg.):
Metalinguistik im Wandel. Die »kognitive Wende« in Wissenschaftstheorie und Linguistik. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Metalinguistica. Debrecener Arbeiten zur Linguistik 4). – ISBN 3-631-30635-0. 232 Seiten, DM 69,–

Keßler, Christine; Sommerfeld, Karl-Ernst (Hrsg.):
Sprachsystem – Text – Stil. Festschrift für Georg Michel und Günter Starke zum 70. Geburtstag. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache – System und Tätigkeit 20). – ISBN 3-631-49326-6. 312 Seiten, DM 89,–

Keuffer, Josef; Meyer, Meinert A. (Hrsg.):
Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung 3). – ISBN 3-89271-755-9. 249 Seiten, DM 48,–

Klein, Josef; Fix, Ulla (Hrsg.):
Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Linguistik 5). – ISBN 3-86057-705-0. 300 Seiten, DM 86,–

Kluwe, Rainer H. (Hrsg.):
Strukturen und Prozesse intelligenter Systeme. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1997 (Studien zur Kognitionswissenschaft). – ISBN 3-8244-4229-9. 300 Seiten, DM 56,–

Knabe, Peter-Eckhard; Thiele, Johannes (Hrsg.):
Über Texte. Festschrift für Karl-Ludwig Selig. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Schnittpunkte 1). – ISBN 3-86057-672-0. 272 Seiten, DM 78,–

Knapp, Werner:
Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 185). – ISBN 3-484-31185-1. 275 Seiten, DM 112,–

Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.):
Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: iudicium, 1997 (RiK 3). – ISBN 3-89129-662-2. 207 Seiten, DM 68,–

Knauff, Markus:
Räumliches Wissen und Gedächtnis. Zur Wissenspsychologie des kognitiven Raums. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1997 (Studien zur Kognitionswissenschaft). – ISBN 3-8244-4230-2. 294 Seiten, DM 64,–

Knobloch, Hans-Jörg; Koopmann, Helmut (Hrsg.):
Deutsche Gegenwartsliteratur. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Colloquium 44). – ISBN 3-86057-144-3. 284 Seiten, DM 78,–

Knoll, Joachim H. (Hrsg.):
Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung in Deutschland. Selbstbilder ihrer Träger und Einrichtungen. Köln: Böhlau, 1997 (Studien zur internationalen Erwachsenenbildung 10). – ISBN 3-412-02097-4. 320 Seiten, DM 48,–

Knoop, Ulrich:
Wörterbuch deutscher Dialekte. München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. – ISBN 3-570-10574-7. 478 Seiten, DM 89,–

Koch, Hans-Albrecht:
Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung für Anfänger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997. – ISBN 3-534-13172-X. 192 Seiten, DM 29,80

Kodron, Christoph; von Kopp, Botho; Lauterbach, Uwe; Schäfer, Ulrich; Schmidt, Gerlind (Hrsg.):
Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. 2 Bände. Köln: Böhlau, 1997. – ISBN 3-412-06597-8. 850 Seiten, DM 128,–

Kohlmann, Ute:
Objektreferenzen in Beschreibungen und Instruktionen. Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Textstruktur, referentieller Bewegung

und Formen von Objektreferenzen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 187). – ISBN 3-631-31423-X. 214 Seiten, DM 65,–

Kohvakka, Hannele:
Ironie und Text. Zur Ergründung von Ironie auf der Ebene des sprachlichen Textes. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Scandinavian University Studies in the Humanities and Social Sciences 13). – ISBN 3-631-31355-1. 327 Seiten, DM 89,–

Köller, Wilhelm:
Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider, 1997. – ISBN 3-89676-013-0. 178 Seiten, DM 26,–

Köppe, Regina:
Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch. Tübingen: Narr (Language Development 21). – ISBN 3-8233-4718-7. 309 Seiten, DM 78,–

Krainer, Konrad; Posch, Peter (Hrsg.):
Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge »Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen« (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. – ISBN 3-7815-0866-8. 399 Seiten, DM 32,–

Kreienbaum, Maria Anna; Meyer, Karin; Rathmann, Sibylle; Späth, Adrian; Streb, Barbara; Susenburger, Paul; Eckert, Eva (Hrsg.):
Bildungslandschaft Europa. Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich. Kleine, 1997 (Wissenschaftliche Reihe 98). – ISBN 3-89370-268-7. 188 Seiten, DM 33,–

Kroner, Bernd; Schauer, Herbert:
Unterricht erfolgreich planen und durchführen – Der Ratgeber aus der Praxis für die Praxis. Köln: Aulis, 1997. – ISBN 3-335-01924. 408 Seiten, DM 68,–

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.):
Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1997. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 1997. – ISBN 3-7065-1185-1. 264 Seiten, DM 40,80

Kubanek-German, Angelika (Hrsg.):
Immersion – Fremdsprachenlernen – Primarbereich. München: Goethe-Institut, 1997 (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 5). – ISBN 3-930220-28-8. 256 Seiten, DM 25,–

Kürschner, Wilfried (Hrsg.):
Linguisten-Handbuch. Biographische und bibliographische Daten deutschsprachiger Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler der Gegenwart. 2 Bände. Tübingen: Narr, 1997. – ISBN 3-8233-5001-3. 1191 Seiten, DM 98,–

Lalande, Jean-Yves:
Verbstellung im Deutschen und Französischen. Unter Anwendung eines CAD-basierten Expertensystems. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 365). – ISBN 3-484-30365-4. 165 Seiten, DM 94,–

Lämmert, Eberhart; Naumann, Barbara (Hrsg.):
Wer sind wir? Europäische Phänotypen im Roman des 20. Jahrhunderts. München: Fink, 1997. – ISBN 3-7705-3026-8. 267 Seiten, DM 68,–

Langenmayr, Arnold:
Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, 1997. – ISBN 3-8017-1044-0. 804 Seiten, DM 89,–

Legutke, Michael u. a. (Hrsg.):
Handbuch für Spracharbeit. Teil 6, Fortbildung Band I.–III. München: Goethe-Institut, 1997. – ISBN 3-930220-51-2. DM 25,–

Lehmann, Beat:
ROT ist nicht »rot« ist nicht [rot]. Eine Bilanz und Neuinterpretation der linguistischen Relativitätstheorie. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 431). – ISBN 3-8233-5096-X. 360 Seiten, DM 96,–

Lehmann, Jürgen; Lang, Tilman; Lönker, Fred; Unger, Thorsten (Hrsg.):
Konflikt – Grenze – Dialog. Kulturkontrastive und interdisziplinäre Festschrift für Horst Turk zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997. – ISBN 3-631-30825-6. 309 Seiten, DM 98,–

Lehr, Andrea; Kondering, Klaus-Peter (Hrsg.):
Linguistische Theorie und lexikographische Praxis. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Lexikographica. Series Maior 82). – ISBN 3-484-30982-2. 248 Seiten, DM 136,–

Leirbukt, Oddleif:
Untersuchungen zum *bekommen*-Passiv im heutigen Deutsch. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 177). – ISBN 3-484-31177-0. 242 Seiten, DM 118,–

Lemnitzer, Lothar:
Akquisition komplexer Lexeme aus Textkorpora. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 180). – ISBN 3-484-31180-0. 259 Seiten, DM 106,–

Litvinov, Viktor P.; Radcenko, Vladimir I.:
Doppelte Perfektbildung in der deutschen Literatursprache. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 55). – ISBN 3-86057-445-0. 238 Seiten, DM 68,–

Löhken, Sylvia C.:
Deutsche Wortprosodie. Abschwächungs- und Tilgungsvorgänge. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 56). – ISBN 3-86057-446-9. 312 Seiten, DM 96,–

Löschmann, Marianne; Löschmann, Martin:
Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Studies in Modern German Literature 67). – ISBN 0-8204-2399-8. 344 Seiten, DM 50,–

Luchtenberg, Sigrid:
Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Interkulturelle Kommunikationsfelder und Kompetenzerwerb. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12870-1. 260 Seiten, DM 49,–

Lütgert, Will:
Einführung in die Schulpädagogik. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer, 1997 (Grundriß der Pädagogik 1). – ISBN 3-17-014513-4. 160 Seiten, DM 29,–

Lutzeier, Peter R.:
Lexikologie. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 22). – ISBN 3-87276-810-7. 52 Seiten, DM 13,80

Lützeler, Paul Michael:
Europäische Identität und Multikultur. Fallstudien zur deutschsprachigen Literatur seit der Romantik. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Discussion 8). – ISBN 3-86057-036-6. 203 Seiten, DM 48,–

Macha, Hildegard; Klinkhammer, Monika (Hrsg.):
Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine, 1997 (Wissenschaftliche Reihe 99). – ISBN 3-89370-267-9. 214 Seiten, DM 35,80

Mairose-Parovsky, Angelika:
Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 56). – ISBN 3-631-30716-0. 233 Seiten, DM 69,–

Mattheier, Klaus J. (Hrsg.):
Norm und Variation. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Forum Angewandte Linguistik 32). – ISBN 3-631-32106-6. 201 Seiten, DM 65,–

Mayerthaler, Willi; Fliedl, Günter; Winkler, Christian:
Lexikon der Natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Linguistik 4). – ISBN 3-86057-704-2. 416 Seiten, DM 98,–

Meixner, Johanna:
Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied: Luchterhand, 1997 (Pädagogik Theorie und Praxis). – ISBN 3-427-02170-5. 228 Seiten, DM 38,–

Molnárfi, László:
Kasus und Passivierung. Ein Beitrag zur Kasustheorie. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 189). – ISBN 3-631-31965-7. 304 Seiten, DM 89,–

Monteiro, Maria; Rieger, Simone; Skiba, Romuald; Steinmüller, Ulrich:
Deutsch als Fremdsprache: Fachsprache im Ingenieurstudium. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Werkstatt-Berichte der Interkulturellen Forschungs- und Arbeitsstelle am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU Berlin 10). – ISBN 3-88939-228-8. 190 Seiten, DM 32,80

Müller, Wolfgang:
Das Gegenwort-Wörterbuch. Berlin: de Gruyter, 1997. – ISBN 3-11-014640-1. 352 Seiten, DM 168,–

Müller-Verweyen, Michael:
Neues Lernen – Selbstgesteuert – Autonom. München: Goethe-Institut, 1997 (Standpunkte zur Sprach-und Kulturvermittlung 7). – ISBN 3-930220-30-X. 187 Seiten, DM 25,–

Munske, Horst Haider:
Orthographie als Sprachkultur. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997. – ISBN 3-631-31142-7. 336 Seiten, DM 69,–

Neubert, Albrecht:
Die Macht der Wörter. Stuttgart: Hirzel, 1997 (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse 135, Heft 2). – ISBN 3-7776-0771-1. 30 Seiten, DM 18,–

Noormann, Harry; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.):
Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997. – ISBN 3-88939-405-1. 340 Seiten, DM 48,–

Nussbaumer, Markus:
Sprache und Recht. Heidelberg: Groos, 1997 (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 20). – ISBN 3-87276-806-9. 52 Seiten, DM 14,80

Öhlschläger, Claudia; Wiens, Birgit (Hrsg.):
Körper – Gedächtnis – Schrift. Der Körper als Medium kultureller Erinnerung. Berlin: Schmidt, 1997 (Geschlechterdifferenz & Literatur 7). – ISBN 3-503-03770-5. 308 Seiten, DM 58,–

Olsen, Susan (Hrsg.):
Semantische und konzeptuelle Aspekte der Partikelverbbildung mit *ein-*. Drei Studien. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 58). – ISBN 3-86057-448-5. 262 Seiten, DM 78,–

Parodi, Teresa:
Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen. Eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, 1997 (Language Development 22). – ISBN 3-8233-4719-5. 240 Seiten, DM 84,–

Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl, Renate:
Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 432). – ISBN 3-5098-6. 190 Seiten, DM 68,–

Peters, Jörg:
Lautproduktion. Kognitive Grundlagen sprachlicher und vorsprachlicher Äußerungen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12875-2. 239 Seiten, DM 49,–

Peyer, Ann:
Satzverknüpfung – syntaktische und textpragmatische Aspekte. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 178). – ISBN 3-484-31178-9. 315 Seiten, DM 148,–

Piepho, Hans Eberhard; Kubanek-German, Angelika (Hrsg.):
›I beg to differ.‹ Beiträge zum sperrigen interkulturellen Nachdenken über eine Welt in Frieden. Festschrift für Hans Hunfeld. München: iudicium, 1998. – ISBN 3-89129-608-8. ca. 450 Seiten, DM 98,–

Posner, Roland; Robering, Klaus; Sebeok, Thomas A. (Hrsg.):
Semiotik/Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture.
1. Teilband: Berlin: de Gruyter, 1997 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 13.1). – ISBN 3-11-009584-X. 1198 Seiten, DM 998,–
2. Teilband: Berlin: de Gruyter, 1998 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 13.2). – ISBN 3-11-015661-X. 1200 Seiten, DM 960,–

Preyer, Gerhard; Ulkan, Maria; Ulfig, Alexander (Hrsg.):
Intention – Bedeutung – Kommunikation. Kognitive und handlungstheoretische Grundlagen der Sprachtheorie. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12953-8. 408 Seiten, DM 68,–

Probul, Amrei:
Immigrantenliteratur im deutschsprachigen Raum. Ein kurzer Überblick. Frankfurt/M.: R. G. Fischer, 1997. – ISBN 3-89501472-9. 88 Seiten, DM 38,–

Qiu, Zhenhai:
Anders schreiben, anders denken. Manipulative Taktiken und politische Denkmuster in der deutschen und chinesischen Presseberichterstattung. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Medien in Forschung und Unterricht. Serie A. 43). – ISBN 3-484-34043-6. 205 Seiten, DM 96,–

Quintin, Hervé; Najar, Margarete; Genz, Stephanie (Hrsg.):
Temporale Bedeutungen – Temporale Relationen. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Eurogermanistik 11). – ISBN 3-86057-371-3. 240 Seiten, DM 68,–

Radtke, Frank-Olaf:
Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Stuttgart; Berlin: Kohlhammer, 1997 (Grundriß der Pädagogik 3). – ISBN 3-17-014511-8. 160 Seiten, DM 29,–

Rapp, Irene:
Partizipien und semantische Struktur. Zu passivischen Konstruktionen mit dem 3. Status. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschen Grammatik 54). – ISBN 3-86057-444-2. 259 Seiten, DM 78,–

Renkl, Alexander:
Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1997. – ISBN 3-8244-4228-0. 285 Seiten, DM 62,–

Reulecke, Jürgen (Hrsg.):
»**Spagat mit Kopftuch«. Essays zur Deutsch-Türkischen Sommerakademie.** Hamburg: Körberstiftung, 1997 (Edition Körber-Stiftung). – ISBN 3-89684-003-7. 627 Seiten

Reuter, Ewald:
Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings. München: iudicium, 1997 (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 12). – ISBN 3-89129-112-4. 406 Seiten, DM 78,–

Rickheit, Gert; Strohner, Hans:
Psycholinguistik. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Einführungen 7). – ISBN 3-86057-276-8. 250 Seiten, DM 24,80

Riemer, Claudia:
Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider, 1997 (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 8). – ISBN 3-87116-878-5. 321 Seiten, DM 39,80

Roelcke, Thorsten:
Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation. Berlin: de Gruyter, 1997 (Sammlung Göschen 2812). – ISBN 3-11-015276-2. 248 Seiten, DM 29,80

Roelcke, Thorsten:
Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation. Berlin; New York: de Gruyter, 1997 (Sammlung Göschen 2812). – ISBN 3-11-015276-2. 248 Seiten, DM 29,80

Rolf, Eckard (Hrsg.):
Pragmatik. Implikaturen und Sprechakte. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997 (Linguistische Berichte, Sonderheft 8). – ISBN 3-531-13105-2. 260 Seiten, DM 68,–

Rolffs, Songül:
Zum Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen mittels der Dependenz-Verb-Grammatik. Eine Untersuchung der Nebensatzstrukturen in beiden Sprachen. Ansatz zu einer funktionsorientierten Syntax im Türkischen. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik 177). – ISBN 3-631-31182-6. 409 Seiten, DM 98,–

Rosen, Rita:
Leben in zwei Welten. Migrantinnen und Studium. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Edition Hipparchia). – ISBN 3-88939-610-0. 140 Seiten, DM 29,80

Rösler, Irmtraud; Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.):
Probleme der Sprache nach der Wende. Beiträge des Kolloquiums in Rostock am 16. November 1996. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache – System und Tätigkeit 23). – ISBN 3-631-30846-9. 160 Seiten, DM 54,–

Sarter, Heidemarie:
Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997. – ISBN 3-534-12816-8. 224 Seiten, DM 49,80

Schanze, Helmut; Ludes, Peter (Hrsg.):
Qualitative Perspektiven des Medienwandels. Positionen der Medienwissenschaft im Kontext »Neuer Medien«. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12974-0. 211 Seiten, DM 38,–

Schlieben-Lange; Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hrsg.):
Signs & Time, Zeichen & Zeit. An International Conference on the Semiotics of Time in Tübingen. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/Code Supplement 24). – 343 Seiten

Schlobinski, Peter (Hrsg.):
Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13071-4. 283 Seiten, DM 68,–

Schmitz-Emans, Monika:
Die Sprache der modernen Dichtung. München: Fink, 1997 (UTB 1963). – ISBN 3-8252-1963-1. 287 Seiten, DM 29,80

Schönherr, Beatrix:
Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 182). – ISBN 3-484-31182-7. 233 Seiten, DM 98,–

Schröder, Marianne; Fix, Ulla:
Allgemeinwortschatz der DDR-Bürger – nach Sachgruppen geordnet und linguistisch kommentiert. Heidelberg: Winter, 1997. – ISBN 3-8253-0466-3. 197 Seiten, DM 44,–

SCHÜLERDUDEN Übungsbücher. Übungen zur deutschen Rechtschreibung I. Die Schreibung der Wörter. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-05243-0. 304 Seiten, DM 18,90

SCHÜLERDUDEN Übungsbücher. Übungen zur deutschen Rechtschreibung II. Groß- und Kleinschreibung. Mannheim; Leipzig: Dudenverlag, 1997. – ISBN 3-411-05593-6. 160 Seiten, DM 14,90

Schunk, Gunther:
Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1997. – ISBN 3-8260-1413-8. 180 Seiten, DM 24,–

Schwinn, Horst:
Linguistische Sprachkritik. Ihre Grenzen und Chancen. Heidelberg: Groos, 1997 (Sammlung Groos 65). – ISBN 3-87276-805-0. 200 Seiten, DM 36,–

Schwitalla, Johannes:
Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 1997 (Grundlagen der Germanistik 33). – ISBN 3-503-03780-2. 200 Seiten, DM 39,80

Selting, Margret; Sandig, Barbara (Hrsg.):
Sprech- und Gesprächsstile. Berlin; New York: de Gruyter, 1997. – ISBN 3-11-014604-5. 480 Seiten, DM 240,–

Seminar für Sprachmethodik (Hrsg.):
Phonologie. Ein Lehrbuch. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft, 1997 (Disputationes Linguarum et Culturum Orbis. Sect. A: Allgemeine Sprachwissenschaft 1). – ISBN 3-926105-77-1. 270 Seiten, DM 46,–

Siehr, Karl-Heinz; Ehrhardt, Horst; Berner, Elisabeth (Hrsg.):
Funktionale Sprachbeschreibung in der DDR zwischen 1960 und 1990. Beiträge zur Bilanz und Kritik der »Potsdamer Richtung«. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache – System und Tätigkeit 21). – ISBN 3-631-49070-4. 402 Seiten, DM 98,–

Slembek, Edith:
Mündliche Kommunikation – interkulturell. St. Ingbert: Röhrig, 1997 (Sprechen und Verstehen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung 11). – ISBN 3-86110-015-7. 241 Seiten, DM 44,–

Sommerfeldt, Karl-Ernst:
Gestern so und heute anders. Sprachliche Felder und Textsorten in der Presse. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-238-4. 171 Seiten, DM 28,–

Sørensen, Bengt Algot (Hrsg.):
Geschichte der deutschen Literatur. München: C.H. Beck, 1997 (Beck'sche Reihe 1216/1217).
Band I: Vom Mittelalter bis zur Romantik. – ISBN 3-406-42016-8. 352 Seiten, DM 24,–
Band II: Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – ISBN 3-406-42017-6. 448 Seiten, DM 24,–

Spranz-Fogasy, Thomas:
Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-13020-X. 275 Seiten, DM 49,80

Spurk, Jan:
Nationale Identität zwischen gesundem Menschenverstand und Überwindung. Frankfurt/M.; New York: Campus, 1997 (Campus Forschung 741). – ISBN 3-593-35657-0. 150 Seiten, DM 48,–

Sriuranpong, Wilita:
Wortstellung im Deutschen und im Thai. Eine kontrastive Studie. Heidelberg: Groos, 1997 (Sammlung Groos 66). – ISBN 3-87276-808-5. 240 Seiten, DM 44,–

Staudinger, Bernhard:
Sätzchen: Small Clauses im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 363). – ISBN 3-484-30363-8. 241 Seiten, DM 124,–

Stegu, Martin; de Cillia, Rudolf (Hrsg.):
Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. verbal-workshop, Dezember 1994. Frankfurt/M.; Berlin: Lang, 1997 (Sprache im Kontext 1). – ISBN 3-631-30148-0. 358 Seiten, DM 89,–

Stenzel, Achim:
Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern. Tübingen: Narr, 1997 (Language Development 20). – ISBN 3-8233-4717-9. 247 Seiten, DM 86,–

Stetter, Christian:
Schrift und Sprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997. – ISBN 3-518-58253-4. 688 Seiten, DM 78,–

Stetter-Karp, Irmgard:
Wir und das Fremde. Die Funktionalisierung des Fremden in der Lebensgeschichte von Frauen. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Edition Hipparchia). – ISBN 3-88939-609-7. 260 Seiten, DM 39,80

Stickel, Gerhard:
Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: de Gruyter, 1997 (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1996). – ISBN 3-11-015687-3. 476 Seiten, DM 174,–

Tatsachen über Deutschland. Ausgabe 1996/97. Frankfurt/M.: Societätsverlag, 1997. – ISBN 3-7973-0629-6. 544 Seiten, DM 24,80

Thum, Bernd; Keller, Thomas (Hrsg.):
Interkulturelle Lebensläufe. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Discussion 10). – ISBN 3-86057-038-2. 280 Seiten, DM 78,–

Toth, Alfred:
Entwurf einer Semiotisch-Relationalen Grammatik. Tübingen: Stauffenburg, 1997. – ISBN 3-86057-064-1. 174 Seiten, DM 48,–

Trupia, Piero:
Die Semantik der Kommunikation. Die Schaffung von Sinninhalten in Kunst, Wissenschaft und bei der Ausübung einer unternehmerischen Tätigkeit. Berlin: Duncker & Humblot, 1997 (Erfahrung und Denken. Schriften zur Förderung der Beziehungen zwischen Philosophie und Einzelwissenschaften 80). – ISBN 3-428-08875-1. 263 Seiten, DM 138,–

Turk, Horst; Bhatti, Anil (Hrsg.):
Kulturelle Identität: deutsch-indische Kulturkontakte in Literatur, Religion und Politik. Berlin: Schmidt, 1977 (Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung 15). – ISBN 3-503-03788-8. 272 Seiten, DM 68,–

Uhmann, Susanne:
Grammatische Regeln und konversationelle Strategien. Fallstudien aus Syntax und Phonologie. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Linguistische Arbeiten 375). – ISBN 3-484-30375-1. 282 Seiten, DM 128,–

Ulrich, Miorita:
Die Sprache als Sache. Primärsprache, Metasprache, Übersetzung. Untersuchungen zum Übersetzen und zur Übersetzbarkeit anhand von deutschen, englischen und vor allem romanischen Materialien. Tübingen: Narr, 1997 (Romanica Monacensia 49). – ISBN 3-8233-4789-6. 387 Seiten, DM 108,–

Umbach, Carla; Grabski, Michael; Hörnig, Robin:
Perspektive in Sprache und Raum. Aspekte von Repräsentation und Perspektivität. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1997 (Studien zur Kognitionswissenschaft). – ISBN 3-8244-4231-0. 332 Seiten, DM 72,–

Vattimo, Gianni; Welsch, Wolfgang (Hrsg.):
Medien-Welten. Wirklichkeiten. München: Fink, 1997. – ISBN 3-7705-3255-4. 300 Seiten, DM 48,–

Vielau, Axel:
Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Cornelsen, 1997. – ISBN 3-464-07924-4. 352 Seiten, DM 29,80

von Bernstorff, Wiebke; Plate, Uta:
Fremd bleiben. Interkulturelle Theaterarbeit am Beispiel der afrikanisch-deutschen Theatergruppe Rangi Moja. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997. – ISBN 3-88939-350-0. 265 Seiten, DM 39,80

von Helmolt, Katharina:
Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung. München: iudicium, 1997 (RiK 2). – ISBN 3-89129-661-4. 223 Seiten, DM 68,–

von Stutterheim, Christiane:
Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik 184). – ISBN 3-484-31184-3. 385 Seiten, DM 166,–

Waldhoff, Hans-Peter; Tan, Dursun; Kürsat-Ahlers, Elçin (Hrsg.):
Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkisch-deutsche Beispiel. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1997 (Zwischen Welten 1). – ISBN 3-88939-4140. 400 Seiten, DM 48,–

Wandruszka, Ulrich:
Syntax und Morphosyntax. Eine kategorialgrammatische Darstellung anhand romanischer und deutscher Fakten. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 430). – ISBN 3-8233-5095-1. 230 Seiten, DM 68,–

Wegera, Klaus-Peter:
Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-239-2. 125 Seiten, DM 28,–

Wegner, Anke:
Zur Geschichte des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen. Mün-

chen: iudicium, 1998. – ISBN 3-89129-606-1. ca. 350 Seiten, DM 78,–

Weingarten, Rüdiger (Hrsg.):
Sprachwandel durch Computer. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997. – ISBN 3-531-12940-6. 240 Seiten, DM 54,–

Weinschenk, Marita; Wagner, Roland W.; Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.):
Sprecherziehung im Unterricht. München: Reinhard, 1997. – ISBN 3-479-01445-1. 240 Seiten, DM 39,80

Wendt, Michael; Zydatiß, Wolfgang:
Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Halle, 4.–6. Oktober 1995. Veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Bochum: Brockmeyer, 1997 (Beiträge zur Fremdsprachenforschung 4). – ISBN 3-8196-0533-9. 376 Seiten, DM 79,80.

Wendt, Susanne:
Terminus – Thesaurus – Text. Theorie und Praxis von Fachbegriffsystemen und ihrer Repräsentation in Fachtexten. Tübingen: Narr, 1997 (Forum für Fachsprachen-Forschung 37). – ISBN 3-8233-5343-8. 193 Seiten, DM 78,–

Weninger, Robert; Rossbacher, Brigitte (Hrsg.):
Wendezeiten / Zeitenwenden. Positionsbestimmungen zur deutschsprachigen Literatur 1945–1995. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Studien zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 7). – ISBN 3-86057-207-5. 260 Seiten, DM 86,–

Wenz, Karin:
Raum, Raumsprache und Sprachräume. Zur Textsemiotik der Raumbeschreibung. Tübingen: Narr, 1997 (Kodikas/Code Supplement 22). – ISBN 3-8233-4313-0. 257 Seiten, DM 84,–

Wertheimer, Jürgen; Gösse, Susanne (Hrsg.):
Zeichen lesen – Lesezeichen. Kultursemiotische Vergleiche von Leseweisen in Deutschland und China. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Discussion 7). – ISBN 3-86057-035-8. 400 Seiten, DM 96,–

Wicke, Rainer E.:
Vom Text zum Projekt. Berlin: Cornelsen, 1997. – ISBN 3-464-20794-3. 168 Seiten, DM 19,80

Wiedemann, Marianne (Hrsg.):
Handbuch Sprachförderung mit allen Sinnen. Basiswissen – integrative Ansätze – Praxishilfen. Spiel- und Übungsblätter für den Unterricht. Weinheim: Beltz, 1997 (Beltz Handbuch). – ISBN 3-407-83138-2. 320 Seiten, DM 64,–

Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Ehlich, Konrad; Engel, Ulrich; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache/Intercultural German Studies. Band 23. Thematischer Teil: **Welches Deutsch lehren wir?**. München: iudicium, 1997. – ISBN 3-89129-159-0. 515 Seiten, DM 88,–

Willems, Klaas:
Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik. Ein Beitrag zur allgemeinen Sprachwissenschaft. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 427). – ISBN 3-8233-5092-7. 276 Seiten, DM 96,–

Wimmer, Rainer; Berens, Franz-Josef (Hrsg.):
Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr, 1997 (Studien zur deutschen Sprache 9). – ISBN 3-8233-5139-7. 271 Seiten, DM 78,–

Wirth, Werner:
Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden. Opladen;

Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1997 (Studien zur Kommunikationswissenschaft 23). – ISBN 3-531-12944-9. 350 Seiten, DM 62,–

Wodak, Ruth; Titscher, Stefan; Meyer, Michael; Vetter, Eva:
Methoden der Textanalyse. Einführung, Überblick und Kritik sozialwissenschaftlicher Verfahren. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998. – ISBN 3-531-13034-X. 320 Seiten, DM 49,80

Wolff, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.):
DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF! Beiträge der 23. Jahrestagung DaF 1995 in Dresden. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 44). – ISBN 3-88246-187-X. 400 Seiten, DM 48,–

Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.):
Emotion und Kognition beim Fremdsprachenlernen; Lernen mit neuen Medien; Deutsch als Fremdsprache und die Attraktivität des Studien- und Lernortes Deutschland. Beiträge der 25. Jahrestagung DaF 1997 in Mainz. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1998 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 47). – ISBN 3-88246-191-8.

Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.):
Gedächtnis und Sprachlernen; Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen; Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa; Eine deutsche Literatur – AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache. Beiträge der 24. Jahrestagung Göttingen 1996. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 46). – ISBN 3-88246-190-X. 480 Seiten, DM 49,–

Wöllstein-Leisten, Angelika; Heilmann, Axel; Stepan, Peter; Vikner, Sven:
Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse. Tübingen: Stauffenburg, 1997 (Stauffenburg Einführungen 3). – ISBN 3-86057-272-5. 136 Seiten, DM 22,80

Zangl, Renate:
Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr, 1997 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 433). – ISBN 3-8233-5099-4. 320 Seiten, DM 86,–

Zemb, Jean-Marie:
Für eine sinnige Rechtschreibung. Eine Aufforderung zur Besinnung ohne Gesichtsverlust. Tübingen: Niemeyer, 1997. – ISBN 3-484-73047-1. 160 Seiten, DM 29,–

Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.):
Der Studienwahlprozeß bei türkischen Bildungsinländern an den Hochschulen des Landes NRW. Leverkusen: Leske + Budrich, 1997. – ISBN 3-8100-1847-3. 104 Seiten, DM 19,80

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strekker, Bruno et al.:
Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 1997 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache). – ISBN 3-11-014752-1. 2800 Seiten, DM 298,–

II. Auswahlbibliographie von Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache 1997: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien

CORNELSEN VERLAG SCRIPTOR, BERLIN

Bünting, Karl-Dieter; Eichler, Wolfgang:
Grammatiklexikon. Daten, Fakten und Zusammenhänge. 3. aktual. und erw. Auflage. – ISBN 3-589-21144-X. 224 Seiten, DM 22,–

Die Neue Rechtschreibung

Kohrs, Peter:
Die Neue Rechtschreibung 4. Schuljahr. – ISBN 3-589-21141-5. 96 Seiten, DM 21,80
Die Neue Rechtschreibung 5. Schuljahr. – ISBN 3-589-21132-6. 128 Seiten, DM 22,80
Die Neue Rechtschreibung 6. Schuljahr. – ISBN 3-589-21133-4. 128 Seiten, DM 22,80
Die Neue Rechtschreibung 7. Schuljahr. – ISBN 3-589-21142-3. 128 Seiten, DM 22,80
Die Neue Rechtschreibung 8./9. Schuljahr. – ISBN 3-589-21143-1. 128 Seiten, DM 22,80
Die Neue Rechtschreibung 10. Schuljahr. – ISBN 3-589-21136-9. 128 Seiten, DM 22,80

VERLAG FÜR DEUTSCH, MÜNCHEN

Ankommen in Deutschland

Günzel, Elke:
Ankommen in Deutschland.
Lehrbuch 1. – ISBN 3-88532-520-9. 120 Seiten, DM 19,50
Arbeitsbuch 1. – ISBN 3-88532-521-7. 168 Seiten, DM 16,50

Lehrbuch 2. – ISBN 3-88532-523-3. 112 Seiten, DM 19,50
Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-88532-524-1. 168 Seiten, DM 16,50

Lehrbuch 3. – ISBN 3-88532-526-8. 120 Seiten, DM 19,50
Arbeitsbuch 3. – ISBN 3-88532-527-6. 160 Seiten, DM 16,50

Cassette. – ISBN 3-88532-522-5. 59 Minuten, DM 28,–
Audio-CD. – ISBN 3-88532-525-X. 59 Minuten, DM 29,50

Hörverstehen, Phonetik, Tests. – ISBN 3-88532-528-4. 128 Seiten, DM 26,–

Tipps für den Unterricht. – ISBN 3-88532-043-6. 33 Seiten, kostenlos

deutsch üben

Földeak, Hans:
Wörter und Sätze. – ISBN 3-88532-743-0. 215 Seiten, DM 28,–

Namuth, Kerstin; Luethi, Thomas:
Gesprächstraining Deutsch für den Beruf. Arbeitsblätter zur Förderung der kommunikativen Kompetenz. – ISBN 3-88532-359-1. 96 Seiten, DM 28,–

Grammatik üben

Heidermann, Werner:
Grammatiktraining Grundstufe. – ISBN 3-88532-733-3. 120 Seiten, DM 19,50

Wagner, Renate:
Grammatiktraining Mittelstufe. – ISBN 3-88532-732-5. 140 Seiten, DM 19,50

Gaigg, Leopoldine:
Diese verflixten Artikel. – ISBN 3-88532-746-5. 64 Seiten, DM 15,–

Leselandschaft

Farkas, Evelyn; Morvai, Edit; Pohl, Palma:
Handbuch für den Unterricht. – ISBN 3-88532-749-X. 143 Seiten, DM 26,–

Szalay, Gyoergyi; Hegyes, Katalín; Schmidt, Roland:
Hörfelder. – ISBN 3-88532-354-0. 176 Seiten, DM 28,–
3 Cassetten. – ISBN 3-88532-751-1. 220 Minuten, DM 75,–
4 Audio-CDs. – ISBN 3-88532-751-1. 220 Minuten, DM 75,–

Uni DaF

Gloyer, Henning:
Das Grammatik-Karussell: Einführung und Flexion. – ISBN 3-88532-729-5. 136 Seiten, DM 19,50

Lübke, Diethard:
Wortschatz Deutsch.

Learning German Words. – ISBN 3-88532-620-5. 280 Seiten, DM 23,–
Apprendre les mots allemands. – ISBN 3-88532-621-3. 280 Seiten, DM 23,–

Zwischen den Pausen

Schmidt, Roland; Hasenkamp, Günther (Hrsg.):
Zwischen den Pausen.
Lehrbuch 1. – ISBN 3-88532-250-1. 208 Seiten, DM 25,–

Cassette. – ISBN 3-88532-249-8. DM 25,–

MORITZ DIESTERWEG VERLAG, FRANKFURT a. M.

Eiselt, Marianne; Eppert, Franz:
Den Nagel auf den Kopf treffen! Redewendungen verstehen und anwenden. – ISBN 3-425-06101-1. 87 Seiten, DM 15,80

Sprachkurs Deutsch

Thielicke, Elisabeth; Voigt, Jutta:
Sprachkurs Deutsch 3.
Trainer. Zum Selbstlernen mit Lösungsschlüssel. – ISBN 3-425-05907-6. 90 Seiten, DM 15,80

Sprachkurs Deutsch – CD-ROM
Interaktiver Deutschkurs für Selbstlerner/Interactive self-access German course.
Demoversion. – ISBN 3-525-60899-1. kostenlos
Sprachkurs Deutsch 1. 1 CD-ROM. – ISBN 3-425-60870-3. DM 98,–
Erweiterte Klassenraumlizenz. – ISBN 3-425-60872-X. DM 289,–
Sprachkurs Deutsch 2. 1 CD-ROM. – ISBN 3-425-60875-4. DM 98,–
Erweiterte Klassenraumlizenz. – ISBN 3-425-60877-0. DM 289,–
Sprachkurs Deutsch 3. 1 CD-ROM. – ISBN 3-425-60880-0. DM 98,–
Erweiterte Klassenraumlizenz. – ISBN 3-425-60882-7. DM 289,–
Sprachkurs Deutsch 1–3. 3 CD-ROM als Paket. – ISBN 3-425-60885-1. DM 248,–
Erweiterte Klassenraumlizenz. – ISBN 3-425-60886-X. DM 798,–

FERDINAND DÜMMLERS VERLAG, BONN

Leselaune

Reichert-Maja, Erika:
Leselaune. Fibel zum Schriftspracherwerb auf methodenintegrativer Grundlage.
Lehrerband. – ISBN 3-427-31811-7. 120 Seiten, DM 19,80

DÜRR + KESSLER, KÖLN

Elemente

Piepho, Hans-Eberhard:
Elemente 1. Lehrerhandbuch. – ISBN 3-8018-3003-9. 160 Seiten, DM 27,80
Cassetten. – ISBN 3-8018-3050-0. 180 Minuten, DM 98,–
Elemente 1plus. Prüfungsvorbereitung. – ISBN 3-8018-3001-2. 112 Seiten, DM 21,80

Elemente 2. – ISBN 3-8018-3010-1. 184 Seiten, DM 27,80

Streifzüge – Jugendbuchreihe

Gemmel, Stefan:
Wirklich NICHTS passiert? – ISBN 3-8181-6026-0. 80 Seiten, DM 11,90

Röhrig, Tilmann:
Leichenhemd und Zähneklappern. – ISBN 3-8181-6024-4. 52 Seiten, DM 11,90

Schäfer, Wendel:
Barbarossa. – ISBN 3-8181-6025-2. 80 Seiten, DM 11,90

de Vries, Jan:
Grammaticus. Grammatikübersicht. – ISBN 3-8018-5390-X. 29 x 11 cm. DM 18,80

Deutsch im Beruf

Braun, Joachim:
Zeit und Geld. Materialien zur deutschen Wirtschaftsgeschichte. – ISBN 3-8018-5350-0. 96 Seiten, DM 19,80

Bitzenhofer, Torsten H.; Beltran-Gandullo, Milagros:
Recht.
Lehrbuch. – ISBN 3-8181-5300-4. 200 Seiten
Übungsbuch. – ISBN 3-8181-5301-2. 140 Seiten

PRIMAR

PRIMAR. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich.
Heft 15: Gammatik – Lust oder Last? – ISBN 3-8018-8412-0. 64 Seiten, DM 15,70
Heft 16: Lernen lernen. – ISBN 3-8018-8413-9. 64 Seiten, DM 15,70
Heft 17: Vom Video zur Aktion. – ISBN 3-8018-8414-7. 64 Seiten, DM 15,70

Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.):
PRIMAR Extra
Arbeitsmaterialien Nr. 3. – ISBN 3-8018-2102-1. 1 Poster, 25 Arbeitshefte, 1 Lehrer-Info – Klassensatz, DM 16,30

FACHVERBAND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, REGENSBURG

Schroth, Sigrun:
Ein Lese- und Lernbuch zu 73 Redensarten (Materialien Deutsch als Fremdsprache 48). – ISBN 3-88246-194-2. 104 Seiten, DM 25,–

GOETHE-INSTITUT, MÜNCHEN

Kirsch, Dieter:
Wenn der Topp aber nun ´n Loch hat. 20 Lieder für Kinder. – ISBN 3-930220-326. DM 12,–
Cassette Lieder. – ISBN 3-930220-33-4. 60 Minuten, DM 10,–
Cassette Materialien. – ISBN 3-930220-34-2. 60 Minuten, DM 10,–

Heinrich Heine. Ein europäischer Deutscher.
CD. – ISBN 3-930220-89-X. DM 10,–
Begleitheft. – ISBN 3-930220-90-3. 48 Seiten, DM 12,–

Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Wirtschaftsdeutsch Kanada und der Deutschen Welle:
Made in Germany. Videounterrichtseinheiten zur Vorbereitung auf die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. – ISBN 3-930220-6. 162 Seiten, DM 15,–
Video. PAL – ISBN 3-930220-37-7. 60 Minuten, DM 30,–

Zertifikat Deutsch für den Beruf

Handreichungen zur mündlichen Prüfung. – ISBN 3-930220-91-1. 98 Seiten, DM 12,–
Video. PAL – ISBN 3-930220-92-X. 60 Minuten, DM 30,–

Zentrale Mittelstufenprüfung

Trainingsmaterial für Prüfer zum schriftlichen Ausdruck. – ISBN 3-930220-35-0. 53 Seiten, DM 10,–
Trainingsmaterial für Prüfer zum mündlichen Ausdruck. – ISBN 3-930220-36-9. 57 Seiten, DM 10,–
Video. PAL – ISBN 3-930220-59-8. SECAM – ISBN 3-930220-60-1. NTSC – ISBN 3-930220-61-X. 75 Minuten, DM 30,–

Zentrale Oberstufenprüfung

Prüfungsziele, Testbeschreibung. – ISBN 3-930220-25-3. 40 Seiten, DM 10,–

Trainingsmaterial für Prüfer zum schriftlichen Ausdruck. – ISBN 3-930220-68-7. 52 Seiten, DM 10,–
Trainingsmaterial für Prüfer zum mündlichen Ausdruck. – ISBN 3-930220-96-2. 72 Seiten, DM 10,–

Video. PAL – ISBN 3-930220-97-0. SECAM – ISBN 3-930220-98-9. NTSC – ISBN 3-930220-99-7. 100 Minuten, DM 30,–

»MARKt«

»MARKt« – Wirtschaftstexte aus der deutschen Presse für den Unterricht.
Ausgabe 9 und 10. Je 24 Seiten (einschl. Lexikon), je DM 5,– (Abonnement auf Anfrage)

Landeskundebögen

Simon-Pelanda, Hans:
Bogen 8: »Jugend 2000« inkl. Lehrerheft. – ISBN 3-930220-31-8. 16 Seiten, DM 7,–
Bogen 9: »Wasserwelten« inkl. Lehrerheft. – ISBN 3-930220-69-5. 16 Seiten, DM 7,–

Simon-Pelanda, Hans (Hrsg.):
DENK MAL. Ergebnisse einer Spurensuche. – ISBN 3-930220-261. 128 Seiten, DM 18,–
Lehrerheft. 34 Seiten, DM 2,–

Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese:
Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft.
Band III: Investition und Finanzierung. – ISBN 3-930220-15-6. 144 Seiten, DM 10,–
Lösungsschlüssel. – ISBN 3-930220-16-4. 144 Seiten, DM 5,–

Buhlmann, Rosemarie; Fearns, Anneliese; Schulz, Patrick:
Einführung in die Fachsprache der Betriebswirtschaft. BW Lernen. Computerübungsprogramm für MS-DOS. Übungsdiskette zu Band I, II und III. – ISBN 3-930220-74-1. 47 Seiten, DM 13,80

JULIUS GROOS VERLAGSBUCHHANDLUNG, HEIDELBERG

Kaunzner, Ulrike A.:
Aussprachekurs Deutsch. Komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium.
Text- und Übungsbuch. – ISBN 3-87276-809-3. 198 Seiten, DM 28,–

Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler

Rieger, Marie A.:
Baustein Geschichte. – ISBN 3-87276-799-2. 136 Seiten, DM 19,80

MAX HUEBER VERLAG, ISMANING

Tangram

Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til; Frey, Evelyn:
Tangram 1A
Kursbuch & Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-001613-5. 202 Seiten, DM 19,80
Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-011613-X. 340 Seiten, DM 21,80
3 Cassetten. Hörtexte, Sprechübungen und Übungen zur Phonetik. – ISBN 3-19-021613-4. 217 Minuten, DM 38,–
4 CDs. Hörtexte, Sprechübungen und Übungen zur Phonetik. – ISBN 3-19-031613-9. 217 Minuten, DM 49,–

em

Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne:
em. Hauptkurs.
Kursbuch. – ISBN 3-19-001600-3. 168 Seiten, DM 24,80
Arbeitsbuch. – ISBN 3-19-011600-8. 120 Seiten, DM 17,80
2 Cassetten. Hörtexte und Aussprachetraining. – ISBN 3-19-031600-7. 129 Minuten, DM 44,–
2 CDs. Hörtexte und Aussprachetraining. – ISBN 3-19-041600-1. 129 Minuten, DM 44,–

Tamburin

Büttner, Siegfried; Kopp, Gabriele; Alberti, Josef:
Tamburin 3.
Lehrbuch. – ISBN 3-19-001579-1. 88 Seiten, DM 17,80
2 Cassetten. Hörtexte und Lieder. – ISBN 3-19-031579-5. 140 Minuten, DM 44,–
2 CDs. Hörtexte und Lieder. – ISBN 3-19-061579-9. 140 Minuten, DM 46,–

Blick

Fischer-Mitziviris, Anni:
Blick. Mittelstufe Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene.
Lehrerhandbuch 2. Tests (Kopiervorlagen), Transkriptionen und Lösungen. – ISBN 3-19-021595-2. 96 Seiten, DM 32,–

Buscha, Anne; Linthout, Gisela:
Geschäftskommunikation – Verhandlungssprache. – ISBN 3-19-011598-2. 120 Seiten, DM 24,–
1 Cassette. Hörtexte und Modelldialoge. – ISBN 3-19-021598-7. 58 Minuten, DM 22,–
1 CD. Hörtexte und Modelldialoge. – ISBN 3-19-031598-1. 58 Minuten, DM 22,–
Paket Buch und Cassette. – ISBN 3-19-001598-8. DM 39,80
Paket Buch und CD. – ISBN 3-19-041598-6. DM 39,80

Dialog Beruf

Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Eisfeld, Karl-Heinz:
Dialog Beruf 1
Lehrerhandbuch. – ISBN 3-19-021590-1. 112 Seiten, DM 25,–

Dialog Beruf 2
Kursbuch. – ISBN 3-19-001591-0. 168 Seiten, DM 29,80
Arbeitsbuch. – ISBN 33-19-011591-5. 142 Seiten, DM 25,80
4 Cassetten. Hörtexte. – ISBN 3-19-031591-4. 243 Minuten, DM 60,–
4 CDs. Hörtexte. – ISBN 3-19-041591-9. 243 Minuten, DM 79,80
3 Cassetten. Sprechübungen. – ISBN 3-19-051591-3. 159 Minuten, DM 58,–
3 CDs. Sprechübungen. – ISBN 3-19-061591-8. 159 Minuten, DM 62,–

Süß, Peter:
Telefonieren am Arbeitsplatz. Kompakt-Training.
Nachschlagewerk. 64 Seiten
1 Cassette. – ISBN 3-19-001564-3. 90 Minuten, DM 29,80

Yang, Wenliang; Burkhardt, Armin:
Deutsch-Chinesisches Universitätswörterbuch. – ISBN 3-19-006364-8. 256 Seiten, DM 63,–

IUDICIUM VERLAG, MÜNCHEN

Werner, Eduard; Ertl, Otto:
Deutsche Impressionen. 40 Übungstexte für die Mittel- und Oberstufe. – ISBN 3-89129-605-3. 176 Seiten, DM 24,–
Lösungsschlüssel. – ISBN 3-89129-610-X. 32 Seiten, DM 12,–
Cassette. – Best.-Nr. 6100. 75 Minuten, DM 20,–

ERNST KLETT INTERNATIONAL GmbH, EDITION DEUTSCH, STUTTGART

Stufen International

Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbekke, Klaus:
Stufen International
Lehrerhandbuch 1. – ISBN 3-12-67528-0. 182 Seiten, DM 19,80
Lehrerhandbuch 2. – ISBN 3-12-675286-1. 136 Seiten, DM 19,80
Lehr- und Arbeitsbuch 3. – ISBN 3-12-675290-X. 192 Seiten, DM 29,80
3 Cassetten. – ISBN 3-12-675292-6. 270 Minuten, DM 59,80

Wirtschaftsdeutsch für Anfänger

Macaire, Dominique; Nicolas, Gerd:
Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Aufbaustufe.
Lehr- und Arbeitsbuch. – ISBN 3-12-675162-8. 224 Seiten, DM 29,80

Marktchance Wirtschaftsdeutsch

Bolten, Jürgen; Gehrke, Elvira:
Marktchance Wirtschaftsdeutsch. Mittelstufe 1.
Lehrbuch. – ISBN 3-12-675143-1. 160 Seiten, DM 27,95
Cassette. – ISBN 3-12-675144-X. 46 Minuten, DM 32,40
Lehrerhandbuch. – ISBN 3-12-675146-6. 160 Seiten, DM 19,80

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas:
Meine 199 liebsten Fehler: Kartensammlung. – ISBN 3-12-675336-1. 200 Karten mit Begleitheft, DM 26,80

Latour, Bernd:
Deutsche Grammatik in Stichwörtern. Nachschlagegrammatik. – ISBN 3-12-675314-0. 192 Seiten, DM 22,80

Kirchmeyer, Susanne:
Blick auf Deutschland. – ISBN 3-12-675242-X. 176 Seiten, DM 28,80

Bunse, Rolf; Schümann, Anja:
Visuell – Alltagsbilder für Deutsch als Fremdsprache. – ISBN 3-12-675440-6. 16 Farbfolien und Lehrerhandreichung 96 Seiten, DM 59,80

Fremdsprache Deutsch — Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Heft 16: Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen. – ISBN 3-12-675533-X. 66 Seiten, DM 15,80
Heft 17: Deutschsprachige Regionen. – ISBN 3-12-675534-8. 66 Seiten, DM 15,80
Sonderheft 1996: Autonomes Lernen. – ISBN 3-12-675532-1. 66 Seiten, DM 15,80
Sonderheft 1997/1: Deutsch als Fremdsprache in der BRD, in Österreich, in der Schweiz und in Liechtenstein. – ISBN 3-12-675535-6. 66 Seiten, DM 15,80

LANGENSCHEIDT VERLAG, MÜNCHEN

Ein Wiesel saß auf einem Kiesel

Goethe-Institut (Hrsg.):
Ein Wiesel saß auf einem Kiesel. 99 Gedichte für Kinder. – ISBN 3-468-49953-1. 120 Seiten, DM 12,90
Audiocassette. – ISBN 3-468-49954-X. 90 Minuten, DM 14,90
Videocassette 1 (Poesie). PAL – ISBN 3-468-96970-8. NTSC – ISBN 3-468-96972-4. SECAM – ISBN 3-468-96974-0. 85 Minuten, DM 65,–
Videocassette 2 (Unterrichtsdokumentation). PAL – ISBN 3-468-96971-6. NTSC – ISBN 3-468-96973-2. SECAM – ISBN 3-468-96975-9. ca. 60 Minuten, DM 65,–

Reihe »Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache«

Apeltauer, Ernst:
Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. – ISBN 3-468-49658-3. 176 Seiten, DM 12,80

Westhoff, Gerard:
Fertigkeit Lesen. – ISBN 3-468-49663-X. 176 Seiten, DM 12,80

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard:
Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. – ISBN 3-468-49657-5. 160 Seiten, DM 12,80

Kast, Bernd:
Fertigkeit Schreiben. – ISBN 3-468-49666-4. 200 Seiten, 12,80

Goethe-Institut (Hrsg.):
Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer. 32. Auflage. – ISBN 3-468-49837-3. 251 Seiten, DM 14,90

Die Suche

Eismann, Volker; Schneider, Peter; Altschüler, Ursula; Rothenhäusler, Rainer; Thurmair, Maria:
Die Suche. Das andere Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache.
Lehrerhandreichungen 2. – ISBN 3-468-47622-1. 184 Seiten, DM 29,90

Abegg, Birgitt:
100 Briefe Deutsch für Export und Import. Langenscheidts Musterbriefe. Neubearbeitung. – ISBN 3-468-41112-X. 160 Seiten, DM 22,90

Keine Panik!

Raths, Angelika:
Keine Panik! 2 Audiocassetten. – ISBN 3-468-49816-0. DM 28,90
Cassette 1 (Hörspiel). 73 Minuten
Cassette 2 (Sprachelemente und Variationen). 58 Minuten

Begleitheft zum Hörspiel mit Arbeitsblättern und Unterrichtsvorschlägen. – ISBN 3-468-49815-2. 88 Seiten, DM 26,90

Kontakt Deutsch

Miebs, Udo; Vehovirta, Leena:
Kontakt Deutsch. Deutsch für berufliche Situationen.
Kursbuch. – ISBN 3-468-90520-3. 166 Seiten, DM 27,90
Redemittelbuch. – ISBN 3-468-90521-1. 208 Seiten, DM 21,90
Grammatik/Glossar Englisch. – ISBN 3-468-90522-X. 48 Seiten, DM 14,90
Grammatik/Glossar Spanisch. – ISBN 3-468-90523-8. 48 Seiten, DM 14,90
Videocassette 1. PAL – ISBN 3-468-90530-0. NTSC – ISBN 3-468-90532-7. SECAM – ISBN 3-468-90534-3. 90 Minuten, DM 108,–
Videocassette 2. PAL – ISBN 3-468-90531-9. NTSC – ISBN 3-468-90533-5. SECAM – ISBN 3-468-90535-1. 90 Minuten, DM 108,–
Audiocassette. – ISBN 3-468-90525-4. 90 Minuten, DM 24,90

Reihe »Leichte Lektüren für Jugendliche«

Dehmel, Elke et al.:
Didaktisierungsvorschlag zu: Yildiz heißt Stern. – ISBN 3-468-49696-6. 48 Seiten, DM 7,90

Moment mal!

Lemcke, Christiane; Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmidt, Reiner; Wertenschlag, Lukas; Wilms, Heinz; Gick, Cornelia:
Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.
CD 1.3 zum Testheft. – ISBN 3-468-47809-7. 65 Minuten, DM 24,90

Workbook 1, englisch. – ISBN 3-468-96542-2. 176 Seiten, DM 19,90
Textbook 1, englisch. – ISBN 3-468-96940-6.128 Seiten, DM 21,90
Arbeitsbuch 1, italienisch. – ISBN 3-468-96946-4. 176 Seiten, DM 19,90
Glossar 1, russisch. – ISBN 3-468-47765-1. 48 Seiten, DM 9,90
Glossar 1, griechisch. – ISBN 3-468-47762-7. 56 Seiten, DM 9,90
Glossar 1, türkisch. – ISBN 3-468-47766-X. 48 Seiten, DM 9,90
Lehrbuch 2. – ISBN 3-468-47771-6. 144 Seiten, DM 22,90
Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-468-47772-4. 176 Seiten, DM 20,90
2 Audiocassetten 2.1 zum Lehrbuch 2. – ISBN 3-468-47776-7. 120 Minuten, DM 39,90
Audiocassette 2.2 zum Arbeitsbuch 2. – ISBN 3-468-47777-5. 80 Minuten, DM 18,90
Audiocassette 2.3, Aussprache. – ISBN 3-468-47778-3. 60 Minuten, DM 18,90
2 CDs 2.1 zum Lehrbuch 2. – ISBN 3-468-47788-0. 114 Minuten, DM 39,90
2 CDs 2.2 zu Arbeitsbuch und Aussprache 2. – ISBN 3-468-47789-9. 155 Minuten, DM 36,–
Folien 2. – ISBN 3-468-47774-0. DM 138,–
Glossar 2, englisch. – ISBN 3-468-47780-5. 48 Seiten, DM 9,90
Glossar 2, französisch. – ISBN 3-468-47781-3. 48 Seiten, DM 9,90
Glossar 2, italienisch. – ISBN 3-468-477883-X. 48 Seiten, DM 9,90
Glossar 2, spanisch. – ISBN 3-468-47784-8. 48 Seiten, DM 9,90

sowieso

Funk, Hermann; Keller, Susy; Koenig, Michael; Mariotta, Maruska; Scherling, Theo:
sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche.
Kursbuch 3. – ISBN 3-468-47690-6. 128 Seiten, DM 22,80
Arbeitsbuch 3. – ISBN 3-468-47691-4. 128 Seiten, DM 19,80
2 Cassetten 3A zum Kursbuch. – ISBN 3-468-47693-0. 120 Minuten, DM 23,90
Cassette 3B zum Arbeitsbuch. – ISBN 3-468-47694-9. 60 Minuten, DM 17,90

Sánchez Benito, Juana; Sanz Oberberger, Carlos; Dreke, Michael:
Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. – ISBN 3-468-49988-4. 112 Seiten, DM 33,90

VERLAG LANGENSCHEIDT ENZYKLOPÄDIE, MÜNCHEN

Reihe »Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer«

Helbig, Gerhard; Kempter, Fritz:
Das Passiv. – ISBN 3-324-00706-2. 104 Seiten, DM 16,90

VERLAG LIEBAUG-DARTMANN, WIESBAUM

Arbeitshefte DSH – FSP

Clamer, Friedrich; Heilmann, Erhard:
Übungsgrammatik für die Grundstufe. – ISBN 3-922989-195. 160 Seiten, DM 18,80
Lösungsheft. – ISBN 3-922989-187. 40 Seiten, DM 8,–

III. Anschriften der Verlage und Stichpunkte zu Verlagsprogrammen

Aisthesis Verlag
Postfach 10 04 27, 33504 Bielefeld
Programm: Literaturwissenschaften, Philosophie, Medienwissenschaft, Pädagogik, Geschichtswissenschaft

Attikon Verlag
Consuelo Martínez Mañogil, Attikon Publishing House, 21225 Tostedt

Aulis Verlag Deubner & Co KG
Antwerpener Str. 6–12, 50672 Köln
Programm: Deutsch, Englisch, Französisch, Naturwissenschaft, Sozialkunde, Geschichte; technische Sachbücher.

Verlag C.H. Beck
Wilhelmstraße 9, 80801 München; Postfach 40 03 40, 80703 München
Programm: Literatur, Sprache, Geschichte, Politik, Geographie, Philosophie, Nachschlagewerke.

Beltz Verlag
Am Hauptbahnhof 10, 69469 Weinheim/Bergstr.; Postfach 10 011 54, 69441 Weinheim
Programm: Sachbücher / Diskussion, Fachbücher, Pädagogik und ›Edition Sozial‹, Lehrerhandbücher, Elternratgeber, Lernhilfen, Psychologie.

W. Bertelsmann Verlag – wbv
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Programm: Wirtschaft, Bildung, Verwaltung.

Bertelsmann Lexikon Verlag
Postfach 80 03 60, 81603 München
Programm: Enzyklopädische Werke und Lexika, Chroniken und Bild-/Text-Dokumentationen.

Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
Dudenstr. 6, Postfach 100311, 68167 Mannheim
Programm: Duden in 10 Bänden. Duden Wörterbücher und -Lexika. Schülerduden, Duden-Schülerhilfen. Meyers Lexikon. Meyers Handbücher.

Böhlau Verlag
Theodor-Heuss-Straße 76, 51149 Köln
Programm: Geschichte, Politik, Rechtswissenschaften, Theologie, Literaturwissenschaften, Philosophie und Sozialwissenschaften.

Campus Verlag
Heerstraße 149, 60488 Frankfurt/Main
Programm: Sachbücher in Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Geschichte, Philosophie, Frauenforschung, Ratgeber Wirtschaft, Management.

Cornelsen Verlag GmbH & Co.
Mecklenburgische Straße 53, 14171 Berlin
Programm: Unterrichtsmaterialien für alle Schulformen und für die Erwachsenenbildung.

Cornelsen Verlag Scriptor
Krampasplatz 1, 14199 Berlin
Programm: Pädagogik, Schulpädagogik, Unterrichtswissenschaften, Sozialpädagogik, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Linguistik und Spracherziehung.

Verlag für Deutsch
Max-Hueber-Straße 8, 85737 Ismaning/München
Programm: Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien für das Fach »Deutsch als Fremdsprache«, Video-Sprachkurse, Videos zur Landeskunde, Computer-Software, Selbstlernkurse, Grammatiken, Übungsbücher.

Deutscher Universitätsverlag
Abraham-Lincoln-Str. 46, 65187 Wiesbaden

Verlag Moritz Diesterweg
Postfach 63 01 80, 60351 Frankfurt/Main
Programm: Schulbücher und Unterrichtsmaterialien für alle Fächer, Pädagogik, Methodik, Didaktik, Allgemeine Bildungswissenschaften, Zeitschriften.

Ferd. Dümmler Verlag
Postfach 14 80, 53004 Bonn
Programm: Schul- und Fachbücher, Computerbücher, Arbeitsmittel, Lehrerhand-

bücher für nahezu alle Schularten/Schulstufen, Hard- und Software, Nachschlagewerke, Zeitschriften.

Verlag Dürr & Kessler
Fuggerstr. 7, 51149 Köln
Programm: Bücher und Arbeitsmaterialien für Grund-, Sonder- sowie Berufsschulen. Lehr- und Übungsbücher, Testbücher für den Fremdsprachenunterricht Deutsch, Chinesisch, Japanisch.

DuMont Buchverlag
Postfach 10 04 68, 50450 Köln
Programm: Kunstgeschichte, Kunst-Sachbücher, Lexika, Reiseberichte, DuMont Dokumente.

Duncker & Humblot
Postfach 41 03 29, 12113 Berlin
Programm: Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Geschichte, Politikwissenschaften, Literaturwissenschaft, Schriftenreihen.

Verlag edition text + kritik GmbH
Postfach 80 05 29, 81605 München
Programm: Literaturwissenschaft, Literaturkritik, Literaturgeschichte, Frühe Texte der Moderne, Literatur zu Musik und Film. Cinegraph.

Fachverband Deutsch als Fremdsprache
c/o Dr. Armin Wolff, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg
Programm: Materialien Deutsch als Fremdsprache.

Fillibach Verlag
Fillibachstr. 16, 79104 Freiburg

Wilhelm Fink Verlag
Ohmstraße 5, 80802 München
Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Geschichte, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Archäologie, Philosophie, Psychologie, Sozialwissenschaft, Sachbücher.

R. G. Fischer Verlag
Orber Str. 30, 60386 Frankfurt/Main
Programm: Wirtschafts-, Sozial-, Rechts-, Staats-, Natur-, Geistes- und Literaturwissenschaften, Politologie, Pädagogik, Musik- und Theaterwissenschaften.

A. Francke Verlag
Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
Programm: Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Soziologie, Politologie, UTB.

Julius Groos Verlag
Hertzstraße 6, 69126 Heidelberg
Programm: Zeitschriften und Periodika, Allgemeine und Angewandte Linguistik, Wörterbücher, Fremdsprachendidaktik, Sonderpädagogik.

Goethe-Institut
Zentralverwaltung, Postfach 10 04 19, 80604 München

Walter de Gruyter
Postfach 30 34 21, 10728 Berlin
Programm: Theologie, Geisteswissenschaften, Rechts- und Staatswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Sprachliteraturwissenschaften, »Sammlung Göschen«.

GWV Verlagsgesellschaft mbH.
Gabler • Westdeutscher Verlag • Vieweg • Deutscher Universitäts-Verlag
Postfach 15 46, 65005 Wiesbaden
Programm: Fachliteratur aus Soziologie, Politik, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Sozialpädagogik, Literaturwissenschaft, Linguistik, Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Veröffentlichungen der Rhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften.

S. Hirzel Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart; Postfach 10 10 61, 70009 Stuttgart

Programm: Fachgebiete: Physik, Chemie, Mathematik, Medizin, Geisteswissenschaften, Zeitschriften.

Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 37 51, 37027 Göttingen
Programm: Wissenschaftlich psychologische Literatur einschl. Pädagogik, Soziologie; Psychotherapie, Medizin und Wirtschaft.

Max Hueber Verlag
Postfach 11 42, 85729 Ismaning
Programm: Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Schule, Hochschule und im Beruf. Deutsch als Fremdsprache.Wörterbücher, Selbstlernmaterial, Neue Medien.

Verlag für Interkulturelle Kommunikation
Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/Main
Programm: Wissenschaftliche Literatur und Sachbücher zum Verhältnis Dritte Welt – Industrienationen, zu Ausländern in der BRD, Pädagogik, Ökologie, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Forschungs- und Kongreßberichte.

iudicium Verlag
Postfach 70 10 67, 81310 München
Programm: Deutsch als Fremdsprache, u. a. »Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache«, »Info DaF«, Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft. Programmschwerpunkte: Japan und Ostasien (Sachbuch, Wissenschaft, Literatur, Sprache, Kunst), Zeitschriften, Internet-Branchenservice.

Juventa Verlag
Ehretstr. 3, 69469 Weinheim
Programm: Literarisches Sachbuch, Pädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Psychologie, Soziologie, Kinder- und Jugendliteraturforschung, Gesundheitswissenschaften, Fachzeitschriften.

Kleine Verlag GmbH
Postfach 10 16 68, 33516 Bielefeld
Programm: Wissenschaftliche Buchreihen, Frauenforschung, -bildung, -politik, Wissenschafts- und Technikforschung, Sozialpolitik, Sozialplanung, Wissenschaftsphilosophie, Humanontogenetik, Familienforschung, Sozialarbeit.

Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung
Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart
Programm: PONS Wörterbücher für Schule, Studium, Beruf und Reise. »Klett Lernhilfen« von der Grundschule bis zum Abitur. Super Plus Sprachkurse sowie Schulpädagogik. Auslandsabteilung für die Verlage der Klett-Gruppe.

Klett-Cotta
Postfach 10 60 16, 70049 Stuttgart
Programm: Literarisches Programm, Kunstbücher, Sachbücher, Wissenschaftliches Programm (Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Geschichte, Politik, Philosophie, Kultur und Gesellschaft).

Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung
Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn
Programm: Wissenschaftliche Literatur, Lehrerhandbücher, Studienliteratur Gebiet Pädagogik.

W. Kohlhammer GmbH
Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart
Programm: Kunst, Reiseführer, Sachbücher, Geistes- und Sozialwissenschaften, Politik, Urban-Kohlhammer-Taschenbücher, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Öffentliche Verwaltung, Medizin, Architektur.

Verlag Königshausen & Neumann GmbH
Postfach 6007, 97010 Würzburg
Programm: Philosophie, Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Peter Lang GmbH Europäischer Verlag für Wissenschaften
Postfach 94 02 25, 60460 Frankfurt/Main
Programm: Wissenschaftliche Literatur (Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften) – Monographien, Dissertationen, Habilitationsschriften, Lehrbücher, Reprints, Lexika, Forschungs- und Kongreßberichte.

Langenscheidt Verlag
Postfach 40 11 20, 80711 München
Programm: Wörterbücher in insges. 40 Sprachen. Verlagsprogramm Sprachkurse auf Cassette, CD und Video sowie Übungsmaterialien und Wörterbücher auf Diskette und CD-ROM.

Leske + Budrich
Postfach 30 05 51, 51334 Leverkusen
Programm: Sozialwissenschaften, Soziologie, Politik, politische Bildung, Jugendforschung, Pädagogik, Medien. UTB.

Lexika Verlag
Hofangerstraße 27 a, 81735 München
Programm: Berufs- und Studienwahl, Studienführer, Arbeitssicherheit, Erwachsenenbildung, Kultursozialmanagement, Weiterbildung im Unternehmen, Grundwissen zur betrieblichen Qualifikation.

Verlag H. Liebaug-Dartmann
Hauptstr. 20, 54578 Wiesbaum

Lit Verlag
Dieckstraße 71, 48145 Münster; Grindelberg 15 a, 20144 Hamburg
Programm: Wissenschaftliche Literatur, Asien, Afrika, Lateinamerika, Politikwissenschaften, Geschichte, Ethnologie, Soziologie, Geographie, Kunstgeschichte, Sport, Pädagogik, Psychologie, VWL, BWL.

Luchterhand Verlag
Postfach 23 52, 56513 Neuwied
Programm: Fachliteratur zu Recht, Wirtschaft, Bildung, Erziehung und Soziale Arbeit. Fachzeitschriften, elektronische Medien.

Verlag J.B. Metzler
Postfach 10 32 41, 70028 Stuttgart
Programm: Literatur- und Sprachwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Romanistik, Sachbücher, Sammlung Metzler, Zeitschrift »Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, DVjs«, »Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh)«, »Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)«.

Verlag Gunter Narr
Postfach 25 67, 72015 Tübingen
Programm: Geisteswissenschaften, speziell Sprach- und Literaturwissenschaften (Romanistik, Germanistik, Anglistik, Slavistik, Indogermanistik), Semiotik, Medien- und Kommunikationswissenschaften, Fachzeitschriften sowie ausgewähltes literarisches Programm.

Max Niemeyer Verlag
Postfach 21 40, 72011 Tübingen
Programm: Linguistik und Literaturwissenschaft, Germanistik, Romanistik, Anglistik, Medienwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Lehr- und Studienbücher, Monographien, Zeitschriften.

Nodus
Nodus Publikationen – Klaus D. Dutz, Postfach 57 25, 48031 Münster

R. Oldenbourg Verlag
Postfach 80 13 60, 81613 München
Programm: Physik, Mathematik, Elektrotechnik, EDV, Informatik, Umwelttechnik, Wirtschaft, Recht, Fachwörterbücher, Fachzeitschriften.

Parthas Verlag
Uhlandstraße 28, 10719 Berlin

Ernst Reinhardt Verlag
Postfach 38 02 80, 80615 München
Programm: Psychologie, Psychotherapie,

Pädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Gerontologie, Geistes- und Religionswissenschaften, Management, Musiknoten, UTB, Zeitschriften.

Werner J. Röhrig Universitätsverlag
Postfach 18 06, 66368 Sankt Ingbert
Programm: Politisch-historische Literatur, Fachveröffentlichungen aus den Bereichen Literaturwissenschaft, Geschichte, Kunstgeschichte, Pädagogik, Sonderpädagogik, Umweltforschung, Sprechwissenschaft, Sprecherziehung.

Erich Schmidt Verlag
Genthiner Straße 30 G, 10785 Berlin; Postfach 30 42 40, 10724 Berlin
Programm: Philologisch-geisteswissenschaftlicher Verlagsbereich: Philologie, Linguistik, Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Philosophie, Volkskunde.

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Societäts-Verlag
Postfach 10 08 01, 60008 Frankfurt/Main
Programm: Standardwerke, Biographien, Bildbände, Wirtschaftsliteratur, Ratgeber

Stauffenburg Verlag, Brigitte Narr GmbH
Derendinger Str. 40/2, 72070 Tübingen
Programm: Verlag für Wissenschaft und Sachbuch. Übersetzungswissenschaft, klassische Philologie, Kulturwissenschaft, Semiotik, Sprach- und Literaturwissenschaft, Arbeitsmaterialien für das Studium.

STUDIENverlag
Postfach 104, A-6010 Innsbruck

Suhrkamp Verlag Wissenschaft
Postfach 42 29, 60019 Frankfurt/Main
Programm: Zeitgenössische Literatur und Wissenschaft. Theorie der Wissenschaft, der Sprache, der Kunst und Literatur, der Gesellschaft, der Geschichte und des Rechts.

UTB für Wissenschaft, Uni-Taschenbücher GmbH
Postfach 80 11 24, 70511 Stuttgart
Programm: UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher, Wissenschaftliche Taschenbücher für alle Fachbereiche, Lehrbücher, Wörterbücher, kommentierte Ausgaben zu Standard-Texten, Tabellen und Formelwerke, Arbeitsbücher für Studenten und Oberschüler. UTB-Große Reihe.

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
Uni-Tech-Center, Gebäude MC
Universitätsstr. 142, 44799 Bochum

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentralstelle für universitäre Fort- und Weiterbildung, Postfach 39 80, 55099 Mainz
Berichte und Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung; Kontaktstudium Sprachandragogik.

Universitätsverlag Konstanz (UVK)
Postfach 10 20 51, 78420 Konstanz
Programm: Fachbücher für Wissenschaft und Studium; Archäologie, Geschichte, Information, Literaturwissenschaft, Philosophie, Recht, Soziologie, Wirtschaft.

Vandenhoeck & Ruprecht
Postfach, 37070 Göttingen
Programm: Theologie, Religionspädagogik, Philosophie, Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaft, Altertumswissenschaft, Mathematik, Wirtschaftswissenschaften, Medizinische Psychologie und Psychotherapie, Kleine Vandenhoeck-Reihe, UTB.

VAS – Verlag für Akademische Schriften
Kurfürstenstr. 18, 60486 Frankfurt/Main
Programm: »Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung« – Themenschwerpunkte: Medizin, Psychologie, Pädago-

gik, Ökologie, Soziologie-Gesellschaftswissenschaften, frauenspezifische Fragestellungen, Gesundheitsförderung, Neuere Geschichte.

Verlag für Kultur und Wissenschaft
Friedrichstr. 38, 53111 Bonn

Waxmann Verlag
Postfach 86 03, 48046 Münster

Winter C. Universitätsverlag
Postfach 10 61 40, 69051 Heidelberg
Programm: Anglistik, Germanistik, Geschichte, Klassische Philologie, Kunstgeschichte, Orientalistik, Philosophie, Rechtswissenschaft, Religionswissenschaft, Romanistik, Slavistik, Sprachwissenschaft. Programm »Edition Schindele«: Behinderten-Literatur.

Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Postfach 10 01 10, 64276 Darmstadt
Programm: Wissenschaftliches und allgemeinbildendes Programm aus mehr als 20 Fachgebieten. Reihen: Einführungen, Erträge der Forschung, Bibliothek klassische Texte, Editionen. WB-Forum, Wissenschaft im 20. Jahrhundert.

Über die Autoren/Abstracts

Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts
Dem Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts gehören als stimmberechtigte Mitglieder an: Karl-Richard Bausch, Dagmar Blei, Konrad Ehlich, Anneliese Fearns, Claire Kramsch, Hans-Jürgen Krumm (Vorsitz), Albert Raasch, Hans H. Reich, Günther Schneider, Inge Christine Schwerdtfeger, Dieter Wolff.

Gerhard Bickes
Dr. phil. (Heidelberg 1983). Nach dem Studium der Germanistik und Philosophie mehrjährige Lehrtätigkeiten (u. a. als DAAD-Lektor) an amerikanischen, britischen und australischen Universitäten. Seit 1989 im Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Sprachlehranlage der Universität Mainz tätig, z. Zt. als akademischer Oberrat.

Sylvia Bräsel
Dr. phil.; Studium der Germanistik, Geschichte, Psychologie und Pädagogik an der Universität Leipzig; Literaturwissenschaftlerin und literarische Übersetzerin; Forschungsschwerpunkte: Literatur, Landeskunde, interkulturelle Prozesse; Lehrtätigkeit an deutschen, ostasiatischen und osteuropäischen Universitäten: von 1991 bis 1996 auf Vermittlung des DAAD in China und Südkorea tätig; zur Zeit als beurlaubte Hochschullehrerin des Bundeslandes Thüringen Fachberaterin für Deutsch im Auftrag des BVA/ZfA in Sofia/Bulgarien.

Angelika Braun
Geb. 1954; Studium der Germanistik, Geschichte und Allgemeinen Linguistik in Mannheim. 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Seit 1982 DaF-Unterricht und seit 1989 Tätigkeit in der DaF-Lehrer-Fortbildung, u. a. Deutsche Schule und Goethe-Institut Mexiko-Stadt, Goethe-Institute in Deutschland, Universitäten Frankfurt und Mannheim, Volkshochschule Höchst. Seit 1994 als DAAD-Lektorin Leitung der Deutschabteilung des Instituts für Moderne Fremdsprachen an der Universität Guadalajara, Mexiko. Untersuchungen zu autonomiefördernden Unterrichtsformen und dem Einsatz der Neuen Medien (E-Mail-Tandem, WWW-Recherche) im Fremdsprachenunterricht.

Georg Dietrich
Geb. 1946; seit 1978 als Dozent am Goethe-Institut, 6 Jahre als Sprachabteilungsleiter am GI Bangkok, 3 Jahre Fachreferent am GI Prien, seit 1993 Sprachabteilungsleiter am GI Barcelona, Mitautor des Lehrwerks *Sprachkurs Deutsch*.

Roland Grätz
Geb. 1958; 4 Jahre als Deutsch-Fachleiter für die UNESCO und die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an Schulen in São Paulo, 1993 Dozentenausbildung am Goethe-Institut, seit 1995 am GI Barcelona als Sprachlehrer und in der Pädagogischen Verbindungsarbeit; zahlreiche Veröffentlichungen zur brasilianischen Literatur und Kunst im DaF-Unterricht.

Hans Werner Hess
Dr. phil.; Associate Professor für German / German Area Studies an der Hong Kong Baptist University. Seit 1994 Associate Course Leader des Europastudienprogrammes am Department of Government and International Studies. Spezial-

gebiete: computerunterstütztes Lernen europäische und deutsche Landeskunde seit 1945. Weitere Informationen im Internet: http://www.hkbu.edu.hk/~europe.

Guido Rings
Dr. phil.; geb. 1964 in Düsseldorf; Studium von Spanisch, Deutsch und Geschichte an der Universität Düsseldorf; 1. und 2. Staatsexamen in Spanisch und Geschichte sowie Diplom in Deutsch als Fremdsprache. Seit 1991 Dozent für Deutsch/Wirtschaftsdeutsch und Neuere Deutsche Geschichte zunächst in Barcelona und Düsseldorf, später in Cambridge an der Anglia-University, 1996 Promotion an der Universität Trier. Publikationen in Deutsch als Fremdsprache, Spanisch und Geschichte mit Fokus auf Diskurstheorie und angewandte Linguistik.

Dietmar Rösler
Prof. für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zuvor Hochschullehrer am German Department des King's College London, Assistent am FB Germanistik der FU Berlin und DAAD-Lektor am University College Dublin.

Gerhard Wazel
Prof. Dr.; geb. 1939 in Falkenau (Sudeten); Studium der Germanistik, Anglistik, Pädagogik; Dissertation zum programmierten Grammatikunterricht, Habilitation zur Entwicklung des Sprechens bei ausländischen Studierenden der Germanistik. Lehrtätigkeit an Universitäten in Deutschland, Tschechien, Bosnien, Finnland, Österreich: Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Angewandte Linguistik, Interkulturelle Kommunikation und Multimedia; Verfasser von Lehrmaterialien/Software für Deutsch als Fremdsprache.

Bernd Wintermann
Dr. phil.; Studium Germanistik/Geschichte in Tübingen, Berlin und Göttingen. 1972 bis 1983 und 1986 bis 1988 Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg Bochum. 1984 bis 1986 DAAD-Lektor an der Yonsei-Universität Seoul/Korea. Seit 1989 Leiter der Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München. Seit 1995 Vorsitzender des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache.

Info DaF 25, 1 (1998), 3–20
Dietmar Rösler: **Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹ Fremdsprachenlernen**

Diskutiert wird in einem ersten Teil autonomes Lernen in Institutionen, wobei versucht wird, die Bedeutung des autonomen Lernens unabhängig von den Paradigmenwechselspielchen einer konstruktivistischen Didaktik zu sehen. Konkretisiert wird diese Diskussion im Hinblick auf die Rolle der Neuen Medien. Behandelt werden die Vor- und Nachteile beim Einsatz einer CD-ROM, sechs Möglichkeiten, das Internet zum Lernen heranzuziehen, und Email-Projekte. Abschließend werden die Konsequenzen für Lehrerausbildung und Forschung erörtert.

Info DaF 25, 1 (1998), 21–35

Guido Rings: **»Multimedia« für kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen zu einem computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer**

»Multimedia« ist für den modernen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache mittlerweile zu einem Modewort avanciert, freilich ohne daß in der Lehr- und Lernlandschaft der Bundesrepublik auf breiter Ebene ein wirklicher multimedialer Umbruch stattgefunden hätte. Hierzu mangelt es häufig genug an einer entsprechenden Hardware-Ausstattung, vor allem aber auch an speziellen Kenntnissen und Expertise insbesondere bei traditionell erfolgreichen Sprachlehrern und Sprachdidaktikern. Unsicherheit herrscht vielfach bereits bei den grundlegenden sprachdidaktischen Überlegungen zum Einsatz des Computers in der Sprachvermittlung. Oft fehlt der Überblick über das vorhandene Software-Angebot, der für eine erste Evaluation des im eigenen Unterricht preislich und technisch Machbaren eine Voraussetzung ist. Kaum bekannt sind schließlich die Möglichkeiten, eigene zielgruppenspezifische multimediale Lernprogramme über Autorenpakete wie *Question Mark* relativ einfach und preislich akzeptabel aufzubauen. Der vorliegende Beitrag versucht mit Blick auf diese Problembereiche und unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen an der Anglia University Cambridge eine Orientierung für den multimedialen Einstieg bzw. für die Weiterentwicklung erster multimedialer Ansätze zu geben.

Info DaF 25, 1 (1998), 36–54

Gerhard Wazel: **Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien**

Beim Einsatz der interaktiven Medien im Sprachunterricht sind gegenwärtig vor allem folgende Aufgaben zu lösen: Motivation der Heranwachsenden für die Bewältigung der vor ihnen stehenden Lebensaufgaben beim Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft, Überwindung der Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen, Einführung der Lerner, Lehrer und Eltern in die Arbeit mit Multimedia/Telekommunikation einschließlich Evaluation des Programmangebotes auf CD-ROM und im Netz.

Info DaF 25, 1 (1998), 54–71

Hans Werner Hess: **DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«?**

Computerunterstütztes Lernen wird in den letzten Jahren verstärkt propagiert. Begrenzte Versuche können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es noch weitgehend an Nachweisen der Nützlichkeit neuer Medien im Alltag von Sprachlehrstätten fehlt. Dieser Aufsatz dokumentiert die systematische Einführung von DaF-Computersoftware für das Grundstufenlernen und eine empirische Untersuchung zu deren Akzeptanz und Effektivität für den Spracherwerb. Letztere kann beim gegenwärtigen Stand der Softwareentwicklung nicht nachgewiesen werden. Besonders fragwürdig ist der Versuch, eine didaktische Verbindung zwischen neuen Medien und erwünschter »Lernerautonomie« herzustellen. Um Software überhaupt lernrelevant nutzen zu können, ist stattdessen eine stringente curriculare Einbettung notwendig.

Info DaF 25, 1 (1998), 72–84

Angelika Braun: **Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht**

Der Beitrag faßt Erfahrungen mit der Nutzung des WWW für den Unterricht DaF an der Deutschabteilung des Instituts für Moderne Fremdsprachen der Univ. Guadalajara zusammen. Das Potential, das diese Medien für die Schaffung von authentischen Kontaktsituationen mit der Zielsprache und der Zielsprachenkultur in einem zielsprachenfernen Land bereitstellen, wird umrissen und an Beispielen dargestellt, wie die Lernenden an diese (lehrer- und unterrichtsunabhängigen) Informationsquellen und an lernerbestimmte Formen des Fremdsprachenerwerbs i. e. S. herangeführt werden können. Das Hauptinteresse gilt der Entwicklung von Kriterien für Aufgabenstellungen, die geeignet sind, die »Sprachbewußtheit« (D. Wolff) der Lernenden über aktives Erforschen der fremden Sprache zu fördern und damit ihre Fähigkeit zu entwickeln, über die Beschäftigung mit authentischen Textdokumenten ihren Spracherwerbsprozeß selbständig voranzutreiben.

Info DaF 25, 1 (1998), 85–96

Der Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts: **›Deutsch als Fremdsprache‹ – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen**

Vor dem Hintergrund der Öffnung der Grenzen zu Mittel- und Osteuropa und des damit verbundenen »Exports« von Materialien und Methoden und des steigenden Fremdsprachenbedarfs in allen Regionen der Welt, der gleichzeitig nach so »guten Methoden« fragt, hält der Beirat »Deutsch als Fremdsprache« des Goethe-Instituts eine Reflexion der Fremdsprachenlehr- und -lernkonzepte für dringend geboten. Dabei müssen vermittlungsmethodische Grundlagen stets im Gesamtfeld des Lehrens und Lernens von fremden Sprachen und den jeweils gegebenen Mehrsprachigkeitsbedingungen betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund haben die Mitglieder des Beirats »Deutsch als Fremdsprache« des Goethe-Instituts die 24 Thesen und Empfehlungen entwickelt. Diese Thesen sollen zu einer Stärkung der Verantwortung der Pädagogischen Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts beitragen und zu einer weiterführenden fachlichen Diskussion im Goethe-Institut und außerhalb einladen.

Info DaF 25, 1 (1998), 97–103

Gerhard Bickes: **DSH –TESTDAF –TOEFL: Thesen zu einer Umgestaltung der Prüfungspraxis in Deutsch als Fremdsprache für ausländische Studienbewerber**

Der Beitrag nimmt zwei neuere Entwicklungen (DSH – TESTDAF) zum Ausgangspunkt testtheoretisch inspirierter Überlegungen zu einer Neugestaltung des Prüfungswesens im Bereich »Deutsch für ausländische Studienbewerber«. Auf eine Auflistung der Nachteile der gegenwärtigen DSH-Praxis folgen vier Thesen zu einer weitgehenden Zentralisierung des Prüfungsverfahrens mit dem Ziel der Verbesserung von Validität, Objektivität, Reliabilität und Transparenz. Die dadurch zu erwartende Erhöhung der Prüfungsgerechtigkeit ist eng mit der Einrichtung einer Testzentrale verknüpft, deren Status, Struktur und Aufgaben skizziert werden. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, daß die Renovierung der PNdS (Resultat: DSH) keine echte Prüfungsreform darstellt, die der internationalen Bedarfslage, der schwierigen Situation des Studienstandortes Deutschland und somit auch den Interessen des Faches DaF gerecht zu werden vermag.

Info DaF 25, 1 (1998), 104–110

Bernd Wintermann: **Zuverlässig – Objektiv – Gültig? DSH und TESTDAF – Sprachprüfungen auf dem Prüfstand**

Das Prüfungsverfahren, das sich auf der Grundlage der Rahmenordnung für die DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) an den deutschen Hochschulen herausgebildet hat, wird stärker formalisierten und standardisierten Prüfungsverfahren – prototypisch dafür der amerikanische TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – gegenübergestellt, wobei insbesondere dem Kriterium der Gültigkeit (Validität) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.
Von dieser Gegenüberstellung ausgehend wird aus der Sicht des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache das Projekt des DAAD beleuchtet, einen weltweit einsetzbaren Sprachtest für Deutsch als Fremdsprache (TESTDAF) einzuführen. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Projekts untersucht und die Mindestanforderungen benannt, die ein solcher Test erfüllen muß, wenn er dem Anspruch gerecht werden will, Sprachkenntnisse auf der Ebene der Studierfähigkeit zu prüfen und der DSH äquivalent zu sein.